



UFPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

IANE ISABELLE DE OLIVEIRA CASTRO

**O USO DE *COMIC BOOKS* COMO TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE  
LÍNGUA INGLESA:** estudo de caso com alunos do Ensino Médio Técnico do IFRN  
(*Campus Apodi*)

Recife

2020

IANE ISABELLE DE OLIVEIRA CASTRO

**O USO DE *COMIC BOOKS* COMO TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE  
LÍNGUA INGLESA:** estudo de caso com alunos do Ensino Médio Técnico do IFRN  
(*Campus Apodi*)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Letras.

**Área de concentração:** Linguística

**Orientador:** Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza

**Coorientador:** Prof. Dr. Yuri Jivago Amorim Caribé

Recife

2020

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

C355u Castro, Iane Isabelle de Oliveira  
O uso de *comic books* como textos multimodais em aulas de Língua Inglesa: estudo de caso com alunos do Ensino Médio Técnico do IFRN (Campus Apodi) / Iane Isabelle de Oliveira Castro. – Recife, 2020.  
340f.: il.

Orientador: Jose Alberto Miranda Poza.  
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

Inclui referências e anexos.

1. Multimodalidade. 2. *Comic books*. 3. Ensino de inglês. I. Miranda Poza, Jose Alberto (Orientador). II. Título.

410 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2020-189)

IANE ISABELLE DE OLIVEIRA CASTRO

**O USO DE *COMIC BOOKS* COMO TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE  
LÍNGUA INGLESA:** estudo de caso com alunos do Ensino Médio Técnico do IFRN  
(*Campus Apodi*)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Letras.

Aprovada em: 10/09/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes (Examinador Externo)  
Universidade do Estado do Ceará

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Bongestab (Examinadora Externa)  
Universidade Estadual da Paraíba

---

Prof. Dr. Ayres Charles de Oliveira Nogueira (Examinador Externo)  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (Examinador Externo)  
Universidade Estadual da Paraíba

À minha Mãe que me gerou e apesar dos percalços enfrentados soube me ensinar os verdadeiros valores da vida.

## AGRADECIMENTOS

Os caminhos percorridos no doutorado é algo difícil de imaginar ser possível quando olhamos todo o trajeto, ainda bem que encontramos ao longo desse percurso pessoas que nos ajudaram e que torceram por nós.

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu o dom da vida e permitiu que eu trilhasse pelos caminhos que me conduziram até este momento único de minha vida. Obrigada, meu Deus, por tudo!

Ao meu orientador José Alberto Miranda Poza, que perlustrou esta pesquisa com toda pachorra, empenho e dedicação, sem esses incentivos e o olhar douto deste projeto, ele não teria ganhado o corpus que ora tem. Obrigada pelas leituras e por me instigar à pesquisa científica, seus incentivos me ajudaram a concretizar o meu sonho.

Ao meu coorientador Yuri Jivago Amorim Caribé pela atenção e olhar atento e, por sempre, instigar-me a ter um olhar mais crítico e ao mesmo tempo sensível sobre fenômenos analisados nesta pesquisa. Meu muito obrigada!

Agradeço à minha mãe Teresa que mesmo sem entender me incentivou, ajudou-me sendo compreensiva em momentos de desespero e sempre acreditou que o meu sonho poderia se tornar realidade. Obrigada pela força, mamãe!

Aos meus colegas de doutorado, que se tornaram verdadeiros amigos, obrigada pelo apoio e aprendizados que passamos; foram momentos de lutas, de inquietações, de tristezas, mas, também, de muitas alegrias. Esses momentos que passamos juntos sempre serão lembrados com muito carinho. Obrigada por fazerem parte desses momentos.

Agradeço em especial ao amigo Dayvyd Lavaniery que me ajudou em momentos tão decisivos e com palavras tão motivadoras.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (*Campus Apodi*), na pessoa do Diretor-Geral Francisco Damião Freire Rodrigues, meus sinceros agradecimentos por ter permitido a realização da minha pesquisa neste ambiente que considero minha segunda casa e por todo apoio concedido ao longo do doutorado.

Um agradecimento muito especial aos meus alunos queridos que participaram desta pesquisa e deram sua importante contribuição para o ensino de língua inglesa na escola pública brasileira e me encheram de orgulho dessa profissão que é ser professor.

Aos meus familiares e amigos, nas pessoas de D'arc, Lilian, Wênia, De Assis, Anna Paula, Clébia, Poliana e Leninha, que foram compreensivos e me deram suporte com orações, conselhos, ombro amigo, incentivos tão essenciais para me manter firme com o meu propósito.

Aos meus amigos de trabalho, nas pessoas de Larissa, Cléia, Wilson, Profa. Nádia, Júlio César, Thiago Fernando, por toda ajuda e apoio afetivo que me proporcionaram.

A todos que fazem a Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em especial ao secretário Jozaiás que estava sempre disposto e solícito a nos ajudar com toda paciência e compromisso de sempre.

Agradeço aos professores por aceitarem participar da banca examinadora desta tese e compartilharem comigo esse momento tão importante na minha vida acadêmica. Muito obrigada!

Apesar dos inúmeros momentos de incertezas no decorrer desse doutorado e no desenvolvimento desta pesquisa, em que não acreditava que chegaria ao fim, todos que aqui foram citados tiveram papéis relevantes para que hoje se concretizasse um grande sonho, uma das grandes etapas que percorrerei em minha vida acadêmica, este momento é apenas uma etapa de um grande projeto. Agradeço a todos que contribuíram direta e indiretamente para que esse sonho se tornasse realidade.

“[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2003, p. 47)

## RESUMO

Estamos diante de várias mudanças nas formas de comunicação e interação que vêm se tornando cada vez mais multimodal. Dessa maneira, cabe à escola incluir em seu currículo e se perceber inserida nesse cenário de novos hábitos e valores e, principalmente, de novas formas de interação (real e virtual). Desse modo, esta tese objetiva analisar a aplicabilidade das *comic books* como ferramenta didático/pedagógica para o ensino de inglês. Temos ainda como objetivos específicos o de identificar as principais dificuldades na utilização de textos multimodais em sala de aula para o domínio da capacidade de leitura no aprendizado de inglês como língua estrangeira; o de analisar como os alunos encaram o texto verbal em detrimento do texto não verbal, multimodal imagético e de que maneira as imagens das *comic books* são vistas por eles: se apenas como apêndice ilustrativo do texto, como complemento ao texto verbal ou interpretam as imagens como independentes ao texto verbal; Além de identificar de que modo os alunos interagem com todos os elementos que são utilizados nas *comic books*, como cores, formas, linhas, ângulos, focos, luz e sombras os levando a descobrir visões de mundo complexas e sutis. Através da aplicação das *comic books* e seus recursos multimodais, desenvolver a capacidade de inferência e intelecção para interpretação textual, levando os alunos a uma maior compreensão de que o texto visual os ajudará a criar reflexões críticas e a construir sentidos/significados de acordo com o contexto enunciativo. Nessa perspectiva, esta pesquisa é de natureza exploratório-descritiva, elaborada por meio de estudo de caso com análise qualitativa. Para atingirmos os objetivos propostos, utilizamos como referencial teórico os estudos de Brown e Lee (2015), no que tange às estratégias de leitura e compreensão textual, assim como as pesquisas de Krees e Van Leeuwen (2001, 1996, 2006), com a Teoria da Multimodalidade, ancorada nos pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV), no que se refere ao letramento multimodal, ou seja, aquele que considera todas as características de um texto para a sua interpretação e não apenas os aspectos da linguagem escrita. Dessa forma, pudemos concluir através desta pesquisa que, apesar de inicialmente os alunos ficarem atentos às *comic books* pelo atrativo das imagens e as utilizarem apenas como ilustração da narrativa, à medida que as aulas eram ministradas e os instigávamos a observar além das letras e imagens, como as cores dos cenários, os ângulos que essas imagens e palavras eram dispostas na narrativa, eles conseguiam inferir o sentido do texto

utilizando-se das imagens como complemento da palavra escrita. Com isso, consideramos que a aplicação das *comic books* colaboraram para o aprendizado de língua inglesa, uma vez que constituem um rico território de estudo nos processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente de inglês.

**Palavras-chave:** Multimodalidade. *Comic books*. Ensino de inglês.

## RESUMEN

Estamos ante de varios cambios que vienen sucediendo en las formas de comunicación e interacción. Por consiguiente, se nos exigen nuevas habilidades que desenvolver. Cabe a la escuela incluir en su currículo y concebirse implicada en este escenario de nuevos hábitos y valores y, principalmente, de nuevas formas de interacción (real y virtual). Ante los cambios en la comunicación en la sociedad contemporánea, la idea de comprensión del lenguaje se produce de una nueva forma: debemos tener en cuenta aspectos de sentido lingüístico. De esta forma, al entender que el lenguaje, en sí mismo, ya es multimodal, una vez que la escritura es un dibujo y que la oralidad presenta características de audio esencialmente importantes, como educadores debemos pensar si nuestros alumnos están preparados para actuar en un mundo tan diversificado en el que los medios de comunicación y de acceso a la información experimentan cambios rápidos. Siendo así, en la presente tesis, utilizamos los *comic books*, por su carácter multimodal, en una clase de enseñanza profesional como herramienta pedagógica para desarrollar la habilidad lectora de los alumnos, esto es, para instigarlos a que sean capaces de interpretar textos multimodales en inglés a partir de la lectura de imágenes, visual. Entre otros aspectos, identificamos de qué modo los alumnos interactúan con todos los elementos que emplean los *comic books*, como colores, formas, luz, sombras, conduciéndolos a una mayor interacción con el código verbal y visual, y construyendo, de este modo, sentidos a partir de tales textos. En este sentido, esta investigación es de naturaleza exploratorio-descriptiva, elaborada a través de un estudio de caso con análisis cualitativo. Para ello, utilizamos como referencial teórico los estudios de Brown & Lee (2015), en lo que se refiere a las estrategias de lectura y comprensión textual, así como las investigaciones de Krees & Van Leeuwen (2001, 1996, 2006), referentes a la Teoría de la Multimodalidad, basada en los presupuestos de la Gramática del Diseño Visual (GDV), en lo que atañe al letramiento multimodal, o sea, el que toma en cuenta todas las características de un texto a la hora de su interpretación, y no se basa tan solo en lo que se refiere a la lengua escrita. Así, comprobamos en qué medida los *comic books*, por su carácter multimodal, contribuyen en la inferencia del alumno y, por tanto, facilitan el aprendizaje de la lengua inglesa, convirtiendo a los *comic books* en un rico territorio de estudio para los procesos de enseñanza-

aprendizaje de lengua extranjera, en este caso específico del inglés.

**Palabras clave:** Multimodalidad. *Comic books*. Enseñaza de inglés.

## ABSTRACT

We are facing several changes in the forms of communication and interaction that has become increasingly multimodal. Thus, it is up to the school to include in its curriculum and perceive itself inserted in this scenario of new habits and values and, mainly, of new forms of interaction (real and virtual). Thereby, this thesis aims to analyze the applicability of comic books as a didactic/pedagogical tool for teaching English. We also have as specific objectives of identifying the main difficulties in the use of multimodal texts in the classroom for mastering the ability to read while learning English as a foreign language; to analyze how students view verbal text to the detriment of non-verbal text, multimodal imagery and how images from comic books are seen by them: if only as an illustrative appendix to the text, as a complement to the verbal text or interpret the images as independent from the verbal text; In addition to identifying how students interact with all the elements that are used in comic books, such as colors, shapes, lines, angles, focuses, light and shadows leading them to discover complex and subtle world views. Through the application of comic books and their multimodal resources, develop the capacity of inferencing and intellection for textual interpretation, leading students to a greater understanding that the visual text will help them to create critical reflections and to build meanings according to the enunciative context. In this perspective, this research is exploratory-descriptive in nature, elaborated through a case study with qualitative analysis. In order to achieve the proposed objectives, we used the studies of Brown and Lee (2015) as a theoretical framework, in terms of reading strategies and textual understanding, as well as research by Krees and Van Leeuwen (2001, 1996, 2006), with the Theory of Multimodality, anchored in the assumptions of the Grammar of Visual Design (GVD), with regard to multimodal literacy, that is, one that considers all the characteristics of a text for its interpretation and not just the aspects of written language. Thus, we were able to conclude through this research that, although the students were initially attentive to the comic books due to the attractiveness of the images and used them only as an illustration of the narrative, as the classes were taught and we instigated them to observe beyond the letters and images, as the colors of the scenarios, the angles that these images and words were arranged in the narrative, they were able to infer the meaning of the text using the images as a complement to the written word. With that, we consider that the application of comic books collaborated for the learning

of the English language, since they constitute a rich territory of study in the teaching-learning processes of foreign language, more specifically of English.

**Keywords:** Multimodality. Comic books. English Language Teaching.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Hábitos de leitura.....	159
Gráfico 2 – Tipos de leitura.....	160
Gráfico 3 – Experiência com leitura.....	160
Gráfico 4 – Qual o tipo de leitura realizada em língua estrangeira.....	161
Gráfico 5 – Leitura de histórias em quadrinhos em língua portuguesa.....	161
Gráfico 6 – Qual tipo de história em quadrinhos o aluno fez leitura.....	162

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte em sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais.....	139
Quadro 2 – Aulas de Língua Estrangeira de acordo com a matriz curricular de cada curso.....	146
Quadro 3 – Categorias de análise <i>comic book</i> 2.....	169
Quadro 4 – Categorias de análise <i>comic book</i> 3.....	175
Quadro 5 – Categorias de análise <i>comic book</i> 7.....	182
Quadro 6 – Categorias de análise <i>comic book</i> 11.....	191
Quadro 7 – Categorias de análise <i>comic book</i> 12.....	192
Quadro 8 – Categorias de análise <i>comic book</i> 10.....	197
Quadro 9 – Categorias de análise <i>comic book</i> 15.....	197

## LISTA DE SIGLAS

AVEA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EIN	Escola Industrial de Natal
EIFRN	Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMPARN	Empresa Agropecuária do Rio Grande do Norte
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
FAPERN	Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNCERN	Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte
GDV	Gramática do Design Visual
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LA	Lexical Approach
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
MD	Método Direto
MEC	Ministério da Educação
MGT	Método Gramática e Tradução
ML	Método de Leitura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
ProITEC	Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso Ensino Técnico e Emprego
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TM	Teoria da Multimodalidade
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNED	Unidade Descentralizada de Mossoró
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA.....</b>	<b>30</b>
2.1	O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: BREVE PANORAMA HISTÓRICO.....	32
2.2	ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: DESDOBRAMENTOS.....	39
2.3	METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	47
2.3.1	<b>Método Gramática e Tradução ou Método Tradicional.....</b>	<b>47</b>
2.3.2	<b>Método Direto.....</b>	<b>49</b>
2.3.3	<b>Método de Leitura.....</b>	<b>50</b>
2.3.4	<b>Método Audiolingual ou Abordagem Estrutural.....</b>	<b>52</b>
2.3.5	<b>Método Comunicativo.....</b>	<b>53</b>
2.3.6	<b>Abordagem Lexical.....</b>	<b>56</b>
2.4	O QUE DIZ O PÓS-MÉTODO.....	59
<b>3</b>	<b>A TEORIA DA MULTIMODALIDADE PARA ATIVIDADE LEITORA EM INGLÊS.....</b>	<b>62</b>
3.1	O QUE É A MULTIMODALIDADE?.....	62
3.2	MULTIMODALIDADE: NOVOS OLHARES NO ESTUDO E ENSINO DO TEXTO.....	68
3.3	MULTIMODALIDADE: SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	71
3.4	ORGANIZAÇÃO COMPOSICIONAL DO TEXTO MULTIMODAL.....	73
3.4.1	<b>Função da cor.....</b>	<b>77</b>
3.4.2	<b>Função das imagens e ilustrações.....</b>	<b>81</b>
<b>4</b>	<b>AS COMIC BOOKS À LUZ DA MULTIMODALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS.....</b>	<b>85</b>
4.1	O USO DAS <i>COMIC BOOKS</i> COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	85
4.1.1	<b>A Linguagem autônoma das <i>comic books</i>: como entendê-las.....</b>	<b>88</b>
4.1.2	<b>A linguagem visual (icônica) e a linguagem verbal das <i>comic books</i>.....</b>	<b>93</b>

4.2	COMIC BOOKS E LINGUÍSTICA: AS FUNÇÕES NARRATIVAS DAS ONOMATOPEIAS E INTERJEIÇÕES NOS QUADRINHOS.....	111
4.3	COMO ENTENDER AS FIGURAS DE LINGUAGEM NAS COMIC BOOKS.....	117
4.4	A TIPOLOGIA DAS COMIC BOOKS.....	122
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>126</b>
5.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	126
5.1.1	O IFRN e sua história.....	132
5.1.2	O IFRN em aspectos quantitativos.....	140
5.1.3	<i>Locus</i> da Pesquisa: O <i>Campus Apodi</i> .....	141
5.1.4	Infraestrutura física e acadêmica do <i>Campus Apodi</i> .....	145
5.2	UNIVERSO DA PESQUISA.....	149
5.2.1	<i>Corpus</i> da Pesquisa.....	149
5.2.2	Perfil dos participantes.....	152
5.3	INSTRUMENTOS E MÉTODOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS.....	154
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>158</b>
6.1	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM.....	159
6.2	ANÁLISE DO FILME PEANUTS.....	163
6.3	ANÁLISE DAS COMIC BOOKS.....	165
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>200</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>205</b>
	<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CAMPUS DO IFRN/APODI.....</b>	<b>213</b>
	<b>ANEXO B – QUESTIONÁRIOS: CURSO DE LEITURA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS.....</b>	<b>214</b>
	<b>ANEXO C – CORPUS DA PESQUISA.....</b>	<b>223</b>
	<b>ANEXO D – TEXTO SOBRE O HALLOWEEN E SOBRE LENDA REGIONAL.....</b>	<b>303</b>
	<b>ANEXO E – UM POUCO SOBRE CHARLES M. SCHULZ.....</b>	<b>307</b>
	<b>ANEXO F – ATIVIDADE COM PREMIAÇÃO.....</b>	<b>308</b>
	<b>ANEXO G – ATIVIDADE COM MÚSICA PARA PREENCHIMENTO DE LACUNAS.....</b>	<b>309</b>

<b>ANEXO H – ATIVIDADE ORAL: CONHECENDO OS PERSONAGENS DOS QUADRINHOS.....</b>	<b>311</b>
--	------------

## 1 INTRODUÇÃO

Figura 1- Charge sobre leitura



Fonte: Chicago Tribune – New York News Syndicate Inc., 1973.

Vivemos em um mundo globalizado que nos disponibiliza muitas informações diárias e, por conseguinte, exige de nós novas habilidades a serem desenvolvidas.

Essas novas habilidades são reflexos das mudanças que vêm acontecendo nas formas de comunicação e interação, fazendo-nos compreender que os “novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea” (ROJO, 2012, p. 12), em sua maioria devido às novas tecnologias da informação e comunicação, chamado também de multiletramentos<sup>1</sup> por Rojo, desvelam novos caminhos para o ensino, visto que as necessidades de aprendizagem já não são as mesmas. Assim, cabe à escola incluir em seu currículo e se fazer perceber inserida nesse cenário de novos hábitos e valores e, principalmente, de novas formas de interação (real e virtual). Diante das mudanças na comunicação na sociedade contemporânea a ideia de compreensão da linguagem dá-se de uma nova forma em que devemos atentar aos aspectos de sentido linguísticos que são, muitas vezes, deixados em segundo plano. Com isso, afirmam Kope e Kalantzis (2000) que a linguagem, em si mesma, já é multimodal, tendo em vista que a escrita é um desenho e que a oralidade tem características de áudio essencialmente importantes.

Dessa forma, diante do advento das novas tecnologias e da importância de reconhecermos o que nos é exigido diante da “nova” compreensão da linguagem nessa era da cibercultura<sup>2</sup>, como educadores devemos pensar se os nossos alunos estão preparados para agir num mundo tão diversificado em que os meios de comunicação e de acesso à informação sofrem mudanças rápidas. Como afirmam

<sup>1</sup>O termo multiletramento foi designado pelo Grupo Nova Londres, grupo formado por pesquisadores dos letramentos (ROJO, 2012, p. 11), originários de diferentes países, que apontavam que os jovens já se utilizavam, há vários anos, com novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação, acarretando assim a necessidade de novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico.

<sup>2</sup>Termo cunhado pelo francês Pierre Lévy (1999) e que seguidos por seus pressupostos Lemos (2003, p. 11) diz que a cibercultura “é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais”.

Coscarelli e Kersh (2016, p. 9) “em 1996, o Grupo de Nova Londres já destacava que era necessária uma preparação diferenciada para entender e controlar as formas representacionais, ou seja, a multimodalidade, as imagens associadas à palavra escrita”. É mister salientar que ao se trabalhar com textos multimodais em sala de aula deve-se levar em consideração não somente o texto verbal, mas, também, seus elementos não verbais, uma vez que esses compõem o material e agregam muita informação a ele. Todos estamos diante dos mais variados tipos de textos multimodais carregados de múltiplas linguagens.

Sendo assim, a sociedade utiliza-se de uma variedade de modos de representação, em que cada modo tem, intrinsecamente, diferentes potenciais representacionais, diferentes formas de fazer sentido, com valores sociais específicos, em contextos sociais particulares (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Dessa maneira, a construção de sentidos não se dá por meio de um conjunto de abstrações, nem muito menos é constituída por fatos isolados, sem se levar em consideração as trocas simbólicas e a situação comunicativa em que os sujeitos estão inseridos, mas sim pelo fenômeno dialógico estabelecido pela interação, realizada por meio da enunciação que constitui assim a realidade fundamental da língua.

Dessa forma, apesar de instigante, trabalhar com textos multimodais dentro da realidade educacional que nos circunda é também desafiador, especialmente para a escola que tem como função formar cidadãos críticos em sua vida em sociedade e que ao mesmo tempo, percebam a relevância dos assuntos propostos em sala de aula. É importante ainda que o docente do Ensino Médio esteja familiarizado com os gêneros textuais e os suportes que irão explorar (DIONÍSIO e VASCONCELOS, 2013), podendo contribuir mais efetivamente para o aprendizado através do uso de textos multimodais.

Tais mudanças estão acontecendo ao longo de vários anos e apesar de professores de línguas já utilizarem múltiplas modalidades em sala de aula, como filmes, músicas etc., ainda é predominante o uso de textos somente verbais<sup>3</sup>. Propomos, através deste estudo, fazer uso de uma série de textos multimodais em aulas de língua inglesa, fundamentados em conceitos da Linguística Aplicada para

---

<sup>3</sup> Ao utilizarmos o termo “somente ou apenas verbal”, utilizado no decorrer do trabalho, estamos nos referindo aos textos compostos apenas por recursos tipográficos.

trabalhar com o uso da linguagem dentro da prática social, quer seja no contexto escolar, quer seja fora dele.

Vale ainda contextualizar que a importância despendida ao ensino de língua inglesa nas escolas públicas no Brasil é dada de acordo com o que seu currículo determina, exemplo dos Institutos Federais, que têm o Ensino Médio integrado ao Técnico, e os alunos têm aulas de inglês durante dois anos dos quase quatro em que estudam nessa modalidade de ensino. A maneira de se ensinar uma Língua Estrangeira como a língua inglesa é determinante para que os jovens estudantes do ensino médio, futuros ingressantes num mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, possam ter um diferencial na formação profissional, que além da formação técnica tenham habilidades no domínio de uma língua estrangeira, mais especificamente a língua inglesa.

Esse ensino ultrapassa as condições que a maioria das escolas no Brasil têm disponíveis, como exemplos podemos citar a não valorização dos professores, grande número de alunos por sala de aula e a falta de material didático. As competências que poderiam levar o aluno do ensino médio a alcançar um domínio em uma Língua Estrangeira estão muito distantes da realidade enfrentada por alunos da rede pública de ensino.

Levar o aluno a ter um maior interesse no aprendizado da Língua Estrangeira é algo desafiador e que se faz cada vez mais necessário. Para tanto, a atualização dos recursos didáticos em sala de aula como uma forma de motivação é urgente, visto que se trata de fator essencial no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A relevância deste trabalho está no fato de perceber que o ensino de inglês nas escolas públicas não é dada a importância devida, tendo em vista seu papel no cenário mundial, outros fatores como falta de material de estudo disponível, falta de formação adequada aos docentes, o que interfere na proficiência das habilidades de leitura e compreensão de textos em língua inglesa.

Diante dessa realidade, procuramos através desta pesquisa, desenvolver a habilidade de leitura que, segundo Paiva (2000), é um dos componentes mais relevantes no ensino de uma língua estrangeira, sendo a leitura a maior fonte de exposição ao idioma, principalmente em contextos como no Brasil, em que há pouco contato com falantes nativos de inglês. Apesar de desafiador, ainda trabalhamos a compreensão oral em língua inglesa nas turmas do “Curso de Histórias em Quadrinhos em inglês” com alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Apodi*, localizado na cidade de mesmo nome, Estado do Rio Grande do Norte (Brasil).

O anseio por práticas em sala de aula que possam ajudar o estudante, do Ensino Médio Integrado ao Técnico, a ter um maior domínio de leitura em suas aulas de inglês é o ponto norteador desta pesquisa. Faz-se cada vez mais necessária a atualização de recursos didáticos em sala de aula para que os alunos possam estar preparados para as demandas de comunicação na sociedade moderna, permeadas por diferentes modos de significação. Dessa forma, é importante que o docente de uma língua estrangeira esteja disposto a buscar novas abordagens e atividades didáticas diferenciadas para tentar desconstruir os receios/fragilidades dos alunos em relação à leitura e à produção escrita em Língua Inglesa.

Estamos cercados de inovações tecnológicas e de mudanças na sociedade moderna que afetam os mais diferentes segmentos sociais, trazendo para a comunicação global uma exposição à diversidade linguística e cultural, implicando, desse modo, uma ampliação da concepção de letramento com alterações na sua definição e na prática. Segundo Lima (2009, p. 48):

Hoje somente é capaz de ler o texto no seu sentido mais abrangente, atingindo o nível do discurso, com todas as suas implicações linguísticas, estéticas, socioculturais e políticas, será considerado alfabetizado (ou letrado).

O autor diz que atualmente o ensino de línguas estrangeiras lida com metas ambiciosas nos tipos diversificados de leitura, ao que cita “capacitar o aprendiz a ler e a compreender criticamente os textos (de diferentes tipos e gêneros, por meio de um registro linguístico, como o literário, o científico etc.)” (LIMA 2009, p. 48). É importante o estudo do texto em todos os seus aspectos e que, também, todos seus recursos sejam acionados simultaneamente, ou seja, na mesma aula, podendo ser trabalhadas as questões lexicais, os elementos morfológicos e sintáticos, assim como os aspectos fonológicos. Dessa forma, mesmo que o foco da aula seja a compreensão do texto escrito é importante a pronúncia correta das palavras e os conteúdos culturais.

Nesse contexto, identificam-se como questões relevantes à temática aqui desenvolvida as seguintes perguntas: De que modo é trabalhada leitura em língua inglesa com alunos do Ensino Médio Técnico? Os alunos estão habituados com

qual/is tipo/s de leitura/s? Os aprendizes “sabem” ler/interpretar textos imagéticos? Esse tipo de atividade leva o aluno a um aprendizado efetivo de inglês, dentro do *corpus* proposto? Diante desses questionamentos delineamos como objetivo geral desta pesquisa: analisar a aplicabilidade das *comic books* como ferramenta didático/pedagógica para o ensino de inglês.

A partir dessas perguntas, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as principais dificuldades na utilização de textos multimodais em sala de aula para o domínio da capacidade de leitura no aprendizado de inglês como língua estrangeira; (2) analisar como os alunos encaram o texto apenas verbal em detrimento do texto multimodal imagético e de que maneira as imagens das *comic books* são vistas por eles: se apenas como apêndice ilustrativo do texto, como complemento ao texto verbal ou interpretam as imagens como independentes ao texto verbal; e (3) identificar de que modo os alunos interagem com todos os elementos que são utilizados nas *comic books*, como cores, formas, linhas, ângulos, focos, luz e sombras os levando a descobrir visões de mundo complexas e sutis. Dessa forma, através da aplicação das *comic books* e seus recursos multimodais, desenvolver a capacidade de inferência e interpretação para interpretação textual, levando os alunos a uma maior compreensão de que o texto visual os ajudará a criar reflexões críticas e a construir sentidos/significados de acordo com o contexto enunciativo

Para alcançarmos os objetivos e darmos respostas às perguntas, escolhemos o gênero textual *comic books* que está intimamente relacionado ao cotidiano dos alunos do Ensino Médio, como afirma Vergueiro (2014, p. 21) que “há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens”, além de, geralmente, despertar seu interesse e o prazer pela leitura. Por essa razão, justificase como foco de uma abordagem escolar de ensino de inglês em que adotamos como ponto de partida as experiências pragmáticas dos educandos.

Espera-se que, através das *comic books* aplicadas à luz da Teoria da Multimodalidade, cujo principal alicerce se fundamenta na Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), possamos descrever os resultados dessa pesquisa, levando os discentes a uma maior interpretação e compreensão de textos com vistas a agregar vocabulário de inglês à sua vida escolar. A gramática do Design Visual é uma ferramenta de análise de imagens e composições visuais, tendo

como estrutura básica a análise através de três metafunções<sup>4</sup>: a representacional, a interativa e a composicional. Essas metafunções serão utilizadas para análise das *comic books* aplicadas como *corpus* dessa pesquisa que serão explicitadas no Capítulo 6.

Através dos estudos de Brown e Lee (2015), utilizamos estratégias de leitura para compreensão textual, observamos como se apresenta a estrutura verbal da língua nas *comic books*, explicitamos, também, os grupos nominais, os elementos conectores e coesivos das orações, identificamos os cognatos e os falsos cognatos do vocabulário, bem como estudamos a formação das palavras apresentadas nas *comic books*, sempre utilizando-se do conhecimento prévio de cada discente e fazendo com que percebam a importância do contexto das atividades trabalhadas. Para que, a partir dessas concepções, eles construam significações para além de meros conceitos, reconhecendo os diversos aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem de inglês e assim poderem utilizar na vida todo o conhecimento apreendido.

Deste modo, busca-se com as *comic books* e através da multimodalidade nela presente, valorizar também a imagem, muitas vezes tratada apenas como caráter secundário e desconstruindo o conceito de texto tradicional linear (refere-se a leitura sequencial do texto verbal), levando o educando a desenvolver habilidade de ler e compreender outros códigos além do escrito.

Desenvolver habilidades de leitura é muito importante na sala de aula em qualquer nível de escolaridade. No ensino médio, essa habilidade, sobretudo em relação à Língua Inglesa, pode contribuir principalmente para os alunos que nesse estágio de formação já vislumbram o mercado de trabalho. O professor, em se tratando, especialmente, do ensino de línguas, precisa adequar suas práticas pedagógicas em sala de aula, pois faz-se necessário lidar com uma série de sistemas de comunicações visuais na sociedade contemporânea. Além disso, tem-se a necessidade do docente se reconhecer como mediador do conhecimento no processo educativo, levando em consideração a sua importância no desenvolvimento e formação dos estudantes.

O aluno ao ter contato com uma língua estrangeira se depara com inúmeras dificuldades, como: compreender a construção do significado, uma organização

---

<sup>4</sup>As metanfunções da Gramática do design visual são baseadas nas metafunções de Halliday (2004).

diferente de sua língua materna, uma maneira de escrever diferente da forma de falar; mesmo tendo tantas formas de acesso a essa língua através de filmes, músicas, jogos *online*, um mundo de informações estão à disposição de todos na internet, mas não há dúvidas do papel que o professor tem em sala de aula que é de mediador e de ajudar seus alunos na descoberta das possibilidades a eles disponíveis e trabalhar com gêneros textuais que fortaleçam esse aprendizado.

Para desenvolvermos esta pesquisa, utilizamos o método indutivo, que, segundo Medeiros (2009, p. 31), consiste no raciocínio que parte do menor para o maior ou de uma premissa singular ou particular para outra, mais geral.

A pesquisa tem caráter exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa dos aspectos referentes às atividades que visam o ensino-aprendizagem de Inglês.

Combinamos a isso uma pesquisa bibliográfica para a utilização de métodos no ensino de LE que dessem suporte na aplicação das atividades das *comic books* no estudo de caso. Utilizamos estudos de diversos autores como: Kress e Van Leeuwen (2001, [1996] 2006) com a Teoria da Multimodalidade, alicerçada na Gramática do Design Visual, na qual nos apoiamos como subsídio para aplicação e análise das *comic books*. Assim, nos baseamos no conceito de gênero de acordo com os estudos de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008) que será apresentado no item 2.2 do segundo capítulo; já para nos guiar sobre a utilização das *comic books* em sala de aula, seguimos os caminhos traçados por Ramos (2016) e Vergueiro (2014); e no que concerne a um maior aprofundamento sobre a linguagem das *comic books*, nos ancoramos em Cagnin (2014) e Groensteen (2015), dentre outros.

Dessa forma, faz-se necessário combinar estratégias de ensino através do uso das *comic books* em sala de aula de língua inglesa levando o aluno a entender que a mensagem escrita passa a ser apenas parte da mensagem composta e com ela outros elementos compõem o corpo do texto como um todo. O aluno, como parte no processo como leitor, precisa ter competência de ler, entender, interpretar e produzir os diversos sentidos atribuídos pelos textos, característica essa almejada pelo texto multimodal, fato esse apontado por Kress e Van Leeuwen (2001) em que somente o uso da linguagem verbal não é capaz de explicar os significados dos gêneros discursivos, como consequência das mudanças nos meios de comunicação que passaram a dar espaço para outros meios além do linguístico. Assim, essas mudanças podem ter especial relevância para a produção de significados por parte dos usuários da língua inglesa.

Sabemos dos desafios enfrentados diariamente dentro de uma sala de aula por parte do docente, principalmente em se tratando do ensino de uma língua estrangeira, entretanto, não é intenção desta pesquisa apontar qual método de ensino de língua é o mais eficaz ou o mais certo a ser utilizado, nem de mostrar soluções definitivas para acabar com os problemas encontrados pelo professor, mas demonstrar que há possibilidades de se trabalhar a língua estrangeira mesmo em um ambiente que não seja tão favorável ao ensino de determinado idioma.

O trabalho está organizado em sete capítulos: primeiramente, apresentamos este primeiro capítulo introdutório. No segundo capítulo, fazemos uma análise sobre o ensino de línguas estrangeiras dentro da Linguística Aplicada. Traçamos um breve estudo diacrônico do ensino da língua inglesa no Brasil para tentarmos compreender e nos situarmos sobre a realidade do ensino-aprendizagem atual e apresentamos como é visto o ensino de inglês como língua estrangeira. Ainda neste capítulo, mostramos os métodos de ensino de línguas utilizados desde as primeiras décadas do século XX para que possamos traçar um paralelo apresentando suas características e o porquê de não haver apenas um método de ensino de línguas que abarque toda complexidade desse estudo. Ainda assim, apresentamos se houve a escolha de um único método ou a junção de algumas características de diferentes métodos de ensino para concretização desta pesquisa.

No terceiro capítulo, trazemos questões relacionadas ao estudo da Teoria da multimodalidade, explicitando como essa teoria tem como pilar a Gramática do Design Visual, temas preponderantes para a construção e aplicação do *corpus* desta pesquisa. Neste capítulo, abordamos a relevância de se utilizar de textos multimodais para o ensino de inglês para haver maior engajamento em sala de aula por parte do aluno, bem como se valer desses aspectos imagéticos e verbais para a construção do significado e aumento de conhecimento quanto aos aspectos da língua em questão. Trouxemos ainda nesse capítulo, como é composto um texto multimodal, a função das cores, das imagens e das ilustrações para compreendermos todas as nuances envolvidas na construção dos significados nesses tipos de textos.

No capítulo quatro, que tem com título principal “As *comic books* à luz da multimodalidade no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de Inglês”, trata-se de uma importante parte teórica deste trabalho, tendo em vista que aborda as estratégias de uso das *comic books* para o ensino de inglês, explicando o porquê delas possuírem uma linguagem autônoma, visual (icônica) como também a linguagem verbal. Nesse

último capítulo teórico, exploramos as funções narrativas das onomatopeias e interjeições. Esses dois aspectos apresentam maior flexibilidade na sua utilização do que as palavras convencionais. As onomatopeias, cuja expressividade se dá pela representação de ruídos, esses sendo originalmente oriundos da língua inglesa, importa-se o som do grafema como também se explora o caráter visual com ganho do seu aspecto funcional. As interjeições representam sons articulados expressando sentimentos humanos. Neste capítulo, apresentamos as figuras de linguagem, como também a tipologia das *comic books*.

No capítulo cinco, traçamos todo procedimento metodológico no qual nos apoiamos para desenvolver esta pesquisa, apresentamos uma breve descrição sobre a natureza e a escolha do *locus* da pesquisa; ainda detalhamos o perfil dos participantes, relatamos os instrumentos e métodos utilizados para a coleta de dados.

No sexto capítulo apresentamos a análise do questionário de sondagem, a análise do filme *Peanuts* e tão importante quanto os meios para se chegar aos objetivos alcançados são as análises do *corpus* da pesquisa e seus resultados que encontramos neste capítulo.

No sétimo capítulo, fazemos uma retomada de todo o trabalho, apresentamos as implicações no desenvolver da pesquisa, bem como a importância de reconhecer o docente como mediador do conhecimento e responsável por guiar os alunos numa maior interação numa aula de inglês.

## 2 ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA

Ao longo da história dos estudos linguísticos, a língua teve vários conceitos, dentre eles está a concepção da língua como um fenômeno social, de acordo com Saussure (1916). Saussure analisava a língua como um código e um sistema de signos, interessando-lhe o sistema e a forma, não no aspecto de concretização na fala ou no seu funcionamento em textos. Para ele, os estudos linguísticos deveriam centrar-se num recorte sincrônico da língua, ou seja, dedicar-se a sua investigação em um estado histórico determinado, sem a necessidade de traçar o percurso diacrônico de sua evolução. Foi a partir dos estudos saussurianos que a linguística passou a ser conhecida como ciência, apesar de muitos linguistas alegarem que os estudos do mestre genebrino ignoraram muitos aspectos hoje considerados centrais na investigação linguística. Segundo Marcuschi (2008, p. 30), Saussure “ignorou quase tudo o que estava ligado à semântica, à pragmática e à historicidade”.

Assim, umas das características do signo linguístico postulado por Saussure é que o signo tem um caráter de imutabilidade, pelo menos foi o que foi expresso no Curso de Linguística Geral. Dessa maneira, um indivíduo não é autônomo no seu dizer/fazer, fazendo da língua um sistema fechado, dessa maneira, do sujeito e da sociedade.

Outrossim, Saussure estabelece algumas dicotomias essenciais para o estabelecimento do objeto de estudo da linguística que são: Língua e fala, sincronia e diacronia, significado e significante, e relações sintagmáticas e associativas. De acordo com Marcuschi (2008, p. 31) a dicotomia saussuriana “fundante e decisiva” é a diferença entre a língua e a fala (*langue* e *parole*), em que a língua era concebida como um fato social, convencional e do sistema autônomo, enquanto que a fala era considerada um fato individual de caráter não social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação. Para ele o objeto de investigação da linguística seria a fala. Acreditamos que a relação entre língua e fala é indissociável e ambas têm caráter social, tendo em vista que são construídas através das relações entre indivíduos e suas relações sociais.

O linguista americano Chomsky (1928) traçou a diferença entre competência e desempenho, em que para ele o objeto da ciência só poderia ser a competência, equivalente a língua para Saussure. Para ambos, a forma, o sistema, a abstração e o

universal como objeto da ciência controlada são pontos centrais, diferindo, portanto, sobre a linguagem, pois para Saussure é uma instituição social e convenção social e para Chomsky é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie.

Segundo Marcuschi (2008, p. 26) “A linguística teve início há mais de 2.500 anos na Índia, com Panini”, mas foi nos estudos de Saussure, no início do século XX que a linguística surge como “ciência autônoma, separando-se dos estudos históricos, da psicologia, da filologia e da literatura” e foi a partir daí que deu origem à chamada linguística científica também com Saussure. (MARCUSCHI, 2008, p. 27). Ao longo do século XX vários estudos foram feitos por linguistas europeus que levaram em consideração aspectos funcionais, situacionais e contextuais no uso da língua, opondo-se ao modelo saussuriano formal e estruturalista.

A partir daí surgiram as várias vertentes da linguística de texto e dos diversos funcionalismos. É importante observar o desenvolvimento da linguística a partir dos anos de 1950-1960 em que surgem todas as chamadas, por Marcuschi (2008, p. 38), “tendências hifenizadas ou genitivas, isto é, as denominações de caráter eminentemente interdisciplinares do tipo: linguística-de-texto, análise-do-discurso, análise-da-conversa, sociolinguística... e assim por diante.” Em contrapartida, Mello (2004, p. 55) já discordava que a grande virada linguística não aconteceu no final dos anos 50, considerando que “as mudanças mais cruciais se têm desenvolvido com a busca das interfaces entre os estudos da linguagem, da cognição e da cultura”. Para isso, a autora fala sobre a emergência da Linguística Aplicada, dentro dos estudos linguísticos, descrevendo-a sucintamente como “uma área de estudos que busca a integração da linguagem, seu aprendizado, processos sociocognitivos e um foco no sujeito/agente dos processos linguísticos” (MELLO, p. 55).

Com isso, depreende-se que a Linguística Aplicada assume uma postura pautada na transdisciplinaridade e que tem como objeto de investigação a linguagem em situações reais de uso e não apenas em fatores ancorados no sistema, contribuindo, assim, para um ensino-aprendizagem de língua mais produtivo.

Assim, entendemos que quando se ensina uma língua, quer seja ela a língua materna quer seja uma língua estrangeira, estamos motivados por algum interesse e o aprendiz também deve partir de motivações quer sejam internas ou externas a ele. Muitas pessoas ao redor do mundo associam o ensino de línguas, especificamente da língua inglesa, como a língua do poder, por ter o status de língua internacional e

acreditarem que através desse aprendizado terão acesso a uma boa educação e uma boa inserção no mercado de trabalho.

Sendo assim, falaremos neste capítulo sobre o ensino da língua inglesa no Brasil e o seu estudo como língua estrangeira, tendo os textos multimodais (textos verbais e imagéticos) papel relevante para o desenvolvimento da leitura dos alunos. Ainda discutiremos os métodos<sup>5</sup> de ensino de línguas mais populares no século XX, traçando um paralelo de como os textos multimodais são abordados, caso seja foco de algum(ns) desses métodos. Visando, assim, estabelecer princípios que permitam organizar procedimentos pedagógicos de acordo com a diversidade de fatores que interferem na prática docente de língua estrangeira.

## 2.1 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: BREVE PANORAMA HISTÓRICO

O Ensino de língua inglesa no Brasil começou a fazer parte do sistema educacional somente no século XIX quando, em 22 de junho de 1809, foi assinado o decreto pelo príncipe regente de Portugal D. João, tornando o ensino de inglês obrigatório. Tal medida motivou a primeira criação de uma disciplina pública de língua inglesa, bem como a de língua francesa. Até então, o grego e o latim eram as línguas estrangeiras ensinadas na escola. O texto do decreto diz o seguinte:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (OLIVEIRA, 1999, p. 05).

Embora a elite brasileira e as autoridades tivessem adotado o modelo francês de formação escolar, essa opção não impediu que a valorização da língua inglesa se fizesse presente também nos planos de estudo da escola secundária. A partir da

---

<sup>5</sup> Edward M. Anthony em seu artigo, traduzido para o português de 1963, faz distinção entre Abordagem, Método e Técnica. Considerando haver uma organização hierárquica, o autor diz que as *técnicas* executam um *método* que é consistente com uma *abordagem*. A abordagem determina os princípios do ensino de línguas, uma vez que envolve as teorias sobre a natureza e a aprendizagem de línguas. Já o método é um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem. Sendo que a técnica seria como colocar em prática o método por meio de certas estratégias de ensino. Assim, entendemos que se trata de uma discussão sobre métodos de ensino de língua estrangeira.

regularização do ensino da língua inglesa no ensino público no Brasil, essa lei configura-se como um marco inicial para que se possa compreender como

[...] a língua inglesa se inscreveu nos novos moldes da Colônia, que passara repentinamente à condição de sede do governo português, dando início ao processo de institucionalização das línguas estrangeiras, instaurando uma política de ensino de LE no Brasil (VIDOTTI, 2012, p. 07).

Inicialmente, o ensino de inglês no Brasil teve, portanto, utilidade eminentemente prática, visando habilitar os profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho da época e responder às necessidades de desenvolvimento do país, alavancadas pelas relações comerciais com nações estrangeiras, principalmente com a Inglaterra. Naquele momento,

o ensino de inglês teve como finalidade a prática da oralidade, pois era somente para capacitação de profissionais brasileiros, para a demanda do mercado de trabalho através das relações comerciais com nações estrangeiras, especialmente com a Inglaterra (LIMA; QUEVEDO-CAMARGO, 2008, p. 02).

Dessa maneira, o ensino de língua inglesa era pautado por relações comerciais e, por conseguinte, como forma de manter determinadas camadas sociais no topo da pirâmide econômica da época e, por isso, não se pensava em um ensino de língua inglesa como processo educacional mais amplo, a incluindo no sistema educacional. Exemplificamos melhor o que foi dito como as palavras de Dias (2014)

[...] as políticas governamentais, ditas públicas são formas de reconstruir a relação governo das massas/governo da economia de modo a consolidar os blocos histórico e de poder existentes, na tentativa de garantir por meio de leis, a hegemonia da classe burguesa (DIAS, 2014, p. 26).

Percebemos com isso, que as mudanças nas relações de trabalho são acompanhadas também pela educação, a depender dos interesses da classe hegemônica, a qual impõe sua ideologia fazendo com que esta se apresente de forma natural à classe trabalhadora. De acordo com Saviani (2007) o sistema educacional se organiza a partir da questão do trabalho, pois segundo ele, o trabalho é a base da existência humana e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, partindo de suas necessidades.

O modelo que influenciou o ensino nessa época foi o francês, após a independência política do Brasil em 1822. Segundo Vechia e Lorenz (2009), foi adotado o termo instrução a partir de uma Comissão de Instrução Pública para as questões educacionais e assim foi designado o ensino primário e secundário como graus no processo educativo, tendo raízes na educação francesa. Ainda com interferências de políticas educacionais externas no currículo brasileiro foi realizada a inclusão do Sistema de Ensino Mútuo (ou Método Lancasteriano) nas escolas, criado pelo inglês Joseph Lancaster, método que já estava sendo utilizado na Inglaterra e bastante difundido na França e em outros países da Europa. Esse método que era baseado na prática oral da repetição e memorização tinha relação muito próxima com as massas trabalhadoras e estabelecia uma educação pautada em modelos europeus.

Cabe mostrar que foi nesse período a fundação do Colégio D. Pedro II (1837) na cidade do Rio de Janeiro e que foi a primeira escola pública brasileira de nível médio, como a primeira iniciativa de estabelecer o ensino secundário público, embora, mais frequentado pelas classes mais abastadas da sociedade. Até esse período, a língua inglesa e a francesa assumem uma finalidade instrumental para o acesso a outros conhecimentos. De acordo com os autores Vechia e Lorenz (2009, p. 02) “A inclusão das línguas vivas - Francês e Inglês era o reconhecimento que ambas eram o veículo para adquirir conhecimentos sobre as Ciências e Artes [...]”.

Embora até hoje o Brasil tenha mantido a sua determinação de incluir o ensino de línguas estrangeiras no currículo da educação pública, desde o início de sua implementação o ensino de inglês já sofria com o grave problema que era a falta de metodologia adequada, se é que existe uma metodologia adequada ao ensino de línguas. Segundo Leffa (1999, p. 03), “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de texto e análise gramatical”. Para a educação é possível perceber que esse tipo de demanda contribuiu para o estabelecimento da relação entre a língua inglesa e o mercado de trabalho, como dito anteriormente.

Algumas reformas curriculares na educação brasileira foram significativas no ensino de língua estrangeira durante o Segundo Reinado governado por D. Pedro II (1840-1889). Dentre elas se destaca “a de 1841 – que introduz o estudo do alemão como língua obrigatória, ao lado do francês e do inglês” (GILENO, 2013, p.17).

Em 1850, o inglês fazia parte dos programas curriculares oficiais da escola secundária, ao lado do francês e do alemão, com “a ideia de que pela educação seria possível chegar aos ideais de civilização e modernidade” (PICANÇO, 2003, p. 28). Com a Reforma Couto Ferraz em 1855 o ensino das línguas modernas passa a se assemelhar com o ensino das línguas clássicas quando aumentou o tempo de estudos nas escolas. Nesse período, o Colégio D. Pedro II passa a ter no ensino de inglês quatro anos, o francês três anos, o alemão dois e o italiano um ano em caráter optativo.

Em 1889, com a proclamação da República, o Brasil adota o modelo político americano baseado no sistema presidencialista e passa a ser denominado de Estados Unidos do Brasil. Saviani aponta que

foi somente com o advento da República, ainda que na égide dos estados federados, que a escola pública, entendida no sentido próprio, se fez presente na história da educação brasileira. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população (SAVIANI, 2005, p. 10).

Com o Brasil República, outras reformas no âmbito educacional foram promovidas pelo então ministro Benjamim Constant. Essas reformas tinham por objetivo modificar todo o sistema educacional do país, em todos os graus de ensino.

Essas reformas afetaram o ensino de línguas estrangeiras no Colégio Pedro II, então chamado Ginásio Nacional, na medida em que o inglês, o alemão e o italiano foram excluídos do currículo obrigatório, assim como o estudo de literaturas estrangeiras. Após o afastamento de Benjamin Constant, em 1892, as línguas vivas estrangeiras voltam a ser obrigatórias nas escolas. Porém, em 1892 um outro ministro chamado Amaro Cavalcanti altera o modelo de ensino secundário dando preferência às disciplinas humanísticas e o ensino de inglês, francês e o alemão passa a ser facultativo e volta a ter uma abordagem literária.

Após a Reforma de Epitácio Pessoa em 1901, o ensino secundário é reduzido para seis anos, as línguas estrangeiras francês, inglês e alemão permanecem na grade curricular, contudo, o latim e o grego têm sua carga horária reduzida, sendo esse último retirado da grade em 1915, na Reforma de Carlos Maximiliano.

Assim, com a reorganização do ensino secundário, a língua inglesa aparece como uma das matérias (atualmente, disciplina escolar) imprescindíveis para

concorrer ao vestibular, com finalidade prática objetivando o desenvolvimento da leitura e da oralidade.

No início do século XX, com o surgimento do cinema norte-americano, a influência da cultura oriunda de países falantes da língua inglesa se intensifica, além disso, outros meios de comunicação como o rádio e, posteriormente, a televisão contribuíram significativamente na propagação da cultura e língua norte-americanas.

Na Era Vargas (1930 a 1945) o governo começa a estruturação do estado moderno brasileiro em detrimento da República Velha. Houve grandes mudanças na área da educação com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930. Nesse sentido, o Governo Federal queria com essas mudanças uma formação não apenas para o ensino superior, mas também para atender as exigências do mercado de trabalho, pois, havia um interesse pela formação integral do sujeito educando. Desse modo, o ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, promove algumas reformas educacionais em 1931. Nesse período, a ênfase dada ao ensino das línguas modernas foi a mais relevante até então.

O Método Direto Intuitivo foi introduzido no ensino e as instruções em sala de aula era somente na língua-alvo. Tinha como finalidade formar os jovens brasileiros em cultura geral, conhecimentos científicos e o uso da língua estrangeira para fins utilitários e de caráter prático. Segundo Leffa (1999, p. 5), “pela primeira vez introduziu-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua por meio da própria língua”.

Nesse cenário político, surgem os primeiros cursos particulares de idiomas no Brasil, momento em que o Governo Britânico, decide fundar a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (1934), na tentativa de restabelecer o domínio econômico perdido para os Estados Unidos. Em resposta a iniciativa britânica, o Governo Americano cria o Instituto Binacional União Cultura Brasil - Estados Unidos em algumas cidades brasileiras, dentre elas o Rio de Janeiro (1937), São Paulo (1938) e Salvador (1941). Tendo como objetivo principal disseminar a cultura britânica e americana. Segundo Picanço (2003, p. 28), a instalação de estabelecimentos privados ocorreu pela falta de escolas públicas no Brasil e “nestes casos, a língua estrangeira servia como exercício de erudição e destinava-se, assim como as demais disciplinas, a formar a elite do país, mas, também, à formação de pessoas comuns da classe média”.

Em 1942, através da Reforma do Ministro Gustavo Capanema o ensino de línguas estrangeiras foi mais valorizado, sendo destinado para seu ensino 35 (trinta e cinco) horas semanais e vigorando até o ano de 1961. O espanhol foi incluído no currículo como disciplina obrigatória com 2 horas semanais. As demais eram ensinadas em caráter obrigatório e optativo. Nesse ensino não poderia desenvolver apenas as habilidades linguísticas como compreender, falar, ler e escrever, mas favorecer também os objetivos educativos, no sentido de “contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão” (LEFFA, 1999, p. 18).

Em 20 de dezembro de 1961 é promulgada a Lei nº 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que levou treze anos para ser aprovada já entra em vigor desatualizada. A LDB de 1961, muda o currículo de ensino de “ginásio” e “científico” para 1º e 2º graus. Essa lei estabelece que o ensino de uma língua estrangeira (LE) moderna é o único do núcleo comum a ter obrigatoriedade apenas parcial para o 1º grau. A outra LDB, criada em 1971, surge para atualizar a anterior, reduzindo, assim, o ensino de doze anos para onze, em que o 1º grau fica com oito níveis e o 2º grau com três. Dessa forma, a carga horária de LE fica reduzida, fazendo com que várias escolas retirem a LE no 1º grau e reduza a quantidade de aulas no 2º grau. Essa redução da escolaridade e o novo foco profissionalizante do governo provocaram uma diminuição significativa na carga horária de LE, “agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento” (LEFFA, 1999, p.10).

Com a criação da LDB de 1996 busca-se reestruturar o sistema educacional, tanto no que diz respeito à formação de professores e gestão, quanto ao currículo, que agora é organizado por área de conhecimento visando à interdisciplinaridade e à contextualização dos conteúdos. Agora, os 1º e 2º graus do ensino fundamental e médio deixam bem claro a necessidade de uma ensinar uma LE no ensino fundamental, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar. Quanto ao ensino médio, a lei estabelece a obrigatoriedade de uma LE moderna, havendo a possibilidade de uma segunda língua optativa, de acordo com as disponibilidades da instituição.

A atual LDB representa um avanço no ensino de línguas estrangeiras modernas quando afirma em seu artigo 26, parágrafo 5º que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1991a, p. 59).

Sendo assim, a língua estrangeira fica obrigatória na educação básica passando a constituir ferramenta significativa para o desenvolvimento intelectual e cultural do aprendiz, sendo utilizada de forma apropriada e utilizada como meio de acesso à informação e fomento das relações sociais e culturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), que são orientações básicas criadas pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) e que norteiam o ensino de todas as disciplinas nas escolas públicas brasileiras, servem como forma de fazer valer o que está escrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996 e que é o documento que normatiza a educação brasileira.

Muito embora os PCN não proponham uma metodologia específica para o ensino de línguas estrangeiras, é sugerido uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura. Segundo os PCN, a leitura atende as necessidades da educação formal, e, por outro lado, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. Diante disso, os PCN procuram ser fonte de referência para as discussões e tomadas de decisões sobre o ensinar e aprender uma língua estrangeira, e, assim, o processo de ensino-aprendizagem toma novas dimensões.

Segundo os PCN, o resultado da combinação dos conhecimentos sistêmico, de mundo e da organização textual utilizados pelos indivíduos realiza o processo de construção de significados. Ainda sobre a leitura como um processo de construção do significado, os PCN falam da importância de o aluno aprender a adivinhar o significado das palavras desconhecidas, através de pistas contextuais e, também, de não realizar uma leitura literal. Dessa forma, é fundamental que o leitor não utilize o dicionário como uma 'muleta' e sim como recurso de confirmação de suas hipóteses durante a leitura.

A pretensão dos PCN não é ser um guia de como realizar a prática pedagógica, mas servir de base, um instrumento para reflexão por parte dos professores e das

escolas. Não é apenas pela construção de um documento como esse que haverá unidade no ensino brasileiro, acontecimento quase impossível, tendo em vista a dimensão continental do nosso país, bem como acrescidos de outros fatores como: a falta de professores qualificados que estejam dispostos a encorajar os aprendizes na língua-alvo, materiais didáticos disponíveis e apropriados na escola pública de ensino, o uso de metodologias ultrapassadas, sem falar na quantidade enorme de alunos por turma, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares.

Com isso, acreditamos que os parâmetros podem servir como estímulos a reflexões sobre a atuação dos educadores e que suas ações sejam aprimoradas, para que realmente se possa falar sobre escola de qualidade.

Infelizmente, apesar de todas as reformas realizadas na educação, relatadas ao longo desse contexto histórico, a qualidade na educação de uma forma geral não mudou significativamente. Em se tratando do ensino inglês, citamos um estudo realizado pelo *British Council* (2015) cujo principal problema relatado pelos professores pesquisados, foi a falta ou inadequação dos recursos didáticos, especialmente os tecnológicos, seguidos da desvalorização e distanciamento em que a língua inglesa não é considerada relevante pelos alunos, e nem faz parte da realidade deles, além de não ser considerada relevante também pela escola. Outros pontos citados pelos professores nessa pesquisa estão dificuldades no planejamento da disciplina, visto que relatam a falta de apoio e diretrizes para preparar suas aulas, sem contar com contratos e salários ruins, seguidos de carga horária insuficiente.

Assim, sugerimos a adoção de metodologias de ensino associadas à multimodalidade para as aulas de língua inglesa como uma forma de incrementar no aprendizado novas ferramentas de levar o conhecimento nessa língua às escolas públicas do Brasil.

## 2.2 ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: DESDOBRAMENTOS

No item 2.1, relatamos como se deu o estudo da língua inglesa no Brasil e pudemos perceber as transformações ao longo do tempo desse ensino como uma LE. Apesar da obrigatoriedade do ensino de inglês na educação brasileira desde a LDB de 1961, mesmo que de forma parcial e mais atualmente com a nova LDB de 1996 garantindo através do currículo das escolas a permanência do inglês, não tivemos

muitos avanços no que diz respeito a um aprendizado significativo da língua. Vários métodos de ensino foram desenvolvidos ao longo de décadas de estudos teóricos e práticos por linguistas que acreditavam que somente através de um método é que se poderia a levar ao conhecimento de uma língua estrangeira.

Larsen-Freeman e Anderson (2016) dizem que métodos ligam pensamentos e ações e, também, acrescentam que o ensino de línguas não é sobre um ou outro. Acrescentam ainda que um professor de língua tem pensamentos<sup>6</sup> sobre o assunto que realmente importa – qual a língua, qual a cultura e com relação aos alunos – quem são como aprendizes e como é seu aprendizado. Claro que há pensamentos sobre como é ser professor e o que pode ser feito para ajudar os alunos a aprenderem. As experiências sobre esses pensamentos do professor, segundo os autores, são formadas através da própria experiência como aprendiz de uma língua.

Dessa forma, é importante que o professor tenha cuidado sobre os pensamentos que guiam suas ações em sala de aula para que seja capaz de analisar o porquê, qual o motivo e talvez escolha em pensar sobre, ou fazer algo diferente em sala de aula.

O professor precisa levar em consideração as constantes mudanças que vêm acontecendo na sociedade atual para levar o ensino de uma língua estrangeira que propicie um conhecimento desse aprendiz de forma mais abrangente. Hoje, a escola não é mais a única fonte de conhecimento para esse aprendiz e o professor precisa estar preparado para encarar os desafios da atualidade para otimizar o ensino-aprendizagem em sala de aula. Diante dessa constatação, Poza (2019, p. 149) diz que “o professor, formado num modelo de educação obsoleto – majoritariamente no modelo 2.0<sup>7</sup>, deve entender que precisa, mais do que nunca, de formação profissional permanente, em constante processo de (trans)formação”. Nesse sentido, se faz necessário que haja mecanismos também por parte do poder público para capacitar os professores para que eles possam acompanhar as transformações da sociedade e dos avanços tecnológicos.

---

<sup>6</sup> Os autores referem-se sobre pensamentos no sentido mais simples da palavra, contudo inclui as crenças, atitudes, valores e também a consciência.

<sup>7</sup> O modelo de educação 2.0, segundo Fava (2012), diz respeito ao ensino nas escolas que tinha como objetivo direcionar o aluno para o treinamento, memorização e habilidades manuais. A sala de aula era vista como único local para se aprender.

Não é o bastante para o ensino de línguas apenas basear-se em métodos, como diz Poza (2019, p. 149) “Não há lugar para métodos, mas para pós-método<sup>8</sup>”. Assim, o professor além de se adequar a um novo ambiente de aprendizagem, tem que adequar suas aulas a um número reduzido de carga horária nas disciplinas de línguas estrangeiras nas escolas públicas do Brasil e, ainda, focar os objetivos pretendidos em suas aulas ao escolher apenas uma entre as quatro habilidades no ensino dessa língua.

De acordo com os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacional é recomendado que a ênfase dada ao ensino de uma língua estrangeira seja no desenvolvimento da habilidade de leitura, fato comum que acontece nas escolas brasileiras.

Dessa forma, passaremos a discorrer sobre a questão da leitura no ensino de inglês. A leitura é um recurso que proporciona ao homem contato com o mundo e está diretamente ligada à sua interpretação.

Desse modo, se a pessoa lê, mas não interpreta, ela também não consegue extrair e, tampouco, atribuir significados ao texto. Às vezes, o indivíduo consegue ler e entender textos de gêneros tais como receita culinária e carta, mas nem sempre consegue entender gêneros mais complexos, tais como uma lei, uma bula de remédio, um manual de instrução. “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” (MARCUSCHI, 2008, p. 228). Marcuschi (2008, p. 228) ainda revela que tal “compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos”.

Dessa forma, o nosso sistema sociocultural internalizado ao longo das nossas vidas é, em boa parte, ativada e guiada à nossa percepção. Por essa razão, durante o processo de ensino e aprendizagem de inglês é importante que o professor trabalhe com diferentes gêneros textuais, para que o aluno aprenda a dar sentido aos diferentes textos, também, e, principalmente, àqueles relacionados ao seu cotidiano.

Segundo Bakhtin

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias

---

<sup>8</sup>As premissas básicas do pós-método citadas por Kumaravivelu (2001) se constituem em um sistema tridimensional que consiste na pedagogia da particularidade, da prática e da possibilidade. Assim, o ensino de uma língua estrangeira deve levar em consideração a particularidade de cada contexto, a prática docente e a pedagogia da possibilidade.

esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. [...] Qualquer enunciado pode ser considerado isoladamente e, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Segundo o autor, para cada atividade humana existem enunciados marcados pela especificidade de uma dada esfera de comunicação. Dessa maneira, compreende-se que os mais variados gêneros discursivos existem em virtude da necessidade humana de estabelecer comunicação/posicionamento nas mais diversas esferas de atividades sociais, tais como: jurídica, jornalística, médica, acadêmica, doméstica, dentre outras; por isso, devemos sempre adequar o nosso dizer ao espaço-tempo em que estamos inseridos.

Nesse sentido, podemos utilizar as palavras de Vigotsky (1984) sobre as representações coletivas quando ele diz que elas já precedem as elaborações individuais e lhes servem de base. Assim, nossas experiências são construídas com base em sensações organizadas e não como um fruto puro e simples de sensações primárias.

Dessa forma, podemos entender que a língua está ligada às práticas sócio-históricas e não funciona no vácuo, ela se dá com condições inter- e intrapessoais.

Sendo assim, os diferentes gêneros servem como meio de interação social, como forma de viabilizar uma situação comunicativa entre os seres sociais. Assim, enfatiza-se que os gêneros estão relacionados aos discursos de cunho social, que podem ser políticos, ideológicos, religiosos, etc.

Para Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são de uma riqueza e diversidade imensa, visto que as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera. O autor russo aponta características textuais que apresentam três aspectos básicos, tais como o tema (do que se trata), o modo composicional (como está composto) e o estilo (o modo como o autor escreve). Para esse autor

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, as unidades composicionais: tipos de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p. 284).

Para ele, o enunciado está subentendido em uma frase, em um parágrafo, ou até em uma palavra, em um contexto comunicativo em que o autor conseguiu expressar exatamente tudo o que pretendia naquele momento. A partir dessa visão, entendemos que uma frase, uma charge ou os *comic books* (história em quadrinhos), podem reproduzir eficiente e completamente a intenção comunicativa do autor (uma crítica social, por exemplo). Os enunciados podem ser entendidos como tipos de gêneros discursivos funcionando como elo de transmissão entre a história da sociedade e a história da língua.

A escolha de um gênero tem a ver com a nossa intenção comunicativa e, então, selecionamos aquele que facilitará o entendimento, a ação no contexto social ao qual estamos expostos. Marcuschi afirma que

A análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. E se adotarmos a posição de Carolyn Miller (1984), podemos dizer que os gêneros são uma “forma de ação social”. Eles são um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade (Marcuschi, 2008, p. 149, grifos do autor).

Percebe-se que a comunicação é uma questão importante que se apresenta como ponto decisivo da nossa convivência. Somos sujeitos interagindo com outros sujeitos, sendo a comunicação imprescindível nessa interação social. Portanto, falar de gênero textual é pensar sobre a língua e sobre os diferentes padrões em que esta se manifesta, pois está diretamente relacionada à realidade em que se apresenta, à cultura, à situação e ao contexto social em que a utilizamos. Nesse sentido, temos no ensino de línguas, a Linguística Aplicada como “ciência aplicada (interdisciplinar, em muitos casos), cujo objeto é o problema ou a questão real de uso de linguagem colocados na prática social dentro ou fora do contexto escolar”. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 23)

A escolha do gênero textual *comic books* para este trabalho de pesquisa obedeceu a alguns critérios, tais como a familiaridade dos aprendizes com esse gênero, o interesse que poderia despertar para o conteúdo da língua inglesa, e as diversas possibilidades de atividades linguístico-discursivas que poderiam ser desenvolvidas a partir da leitura desse gênero textual. Ainda sobre a escolha do referido gênero, apoiamo-nos em Travaglia (2017, p. 82) quando diz que “nos ensinos

fundamentais e médios, o bom senso deve levar a selecionar gêneros que são correntes, frequentes na vida social e usados e usáveis por qualquer membro de uma sociedade independentemente da profissão que cada um irá ter.” Sendo assim, entendemos que as *comic books* são textos de fácil acesso e que agrada o público jovem, foco desta pesquisa.

Outro aspecto que pode ser observado nas *comic books* é a multimodalidade, aspecto esse em que teorias sobre o ensino de línguas defendem uma prática que privilegia os aspectos multimodais e que possam promover no aluno instrumentos que os ajudem a desenvolver estratégias para ler textos e recursos multimodais. A Teoria da Multimodalidade proposta por Kress e Van Leeuwen (2001) se dá através da combinação “entre palavra e imagem, cujo resultado seja os sentidos materializados em sua constituição híbrida, e advogam por uma linguagem constituída por meio de múltiplas articulações entre os diversos modos semióticos” (CANI E COSCARELLI, 2016, p. 24).

Diante da relevância de se trabalhar com textos multimodais, a sua utilização em sala de aula pode contribuir para que os professores possam instrumentalizar os sujeitos do discurso para viverem essa cultura multimodal tão presente no nosso dia a dia. Diante das múltiplas culturas, características das sociedades globalizadas, e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, foi criado o termo multiletramento. Cujo conceito Rojo define da seguinte maneira:

O conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Esse conceito apontado por Rojo sobre multiletramentos está firmado na ideia da diversidade social, ou seja, as variadas formas de convenções do significado dos mais variados momentos culturais, sociais ou de domínio específico, em que os textos variam de sentido dependendo do contexto social e assim devemos levar em consideração as formas de interação cada vez mais de múltiplas maneiras. Aliado a isso está a multimodalidade, considerando a expansão de textos multimodais a partir dos mais diversos meios de informação e comunicação, nos quais exigem do leitor habilidades para lidar com a multiplicidade de linguagens.

Desenvolver em sala de aula habilidades que levem o aluno a perceber além das imagens e que elas não tenham apenas papel secundário na leitura é essencial, tendo em vista que os textos contemporâneos estão cheios de elementos multimodais ou multissemióticos que exigem multiletramentos. Ou seja, são textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

É importante ainda explicitar algumas afirmações sobre a língua escrita feitas por Brown e Lee (2015) em que fala sobre a existência de inúmeras diferenças entre a língua falada e a língua escrita. Basicamente, se o estudante já é alfabetizado em sua língua materna, não terá dificuldades nas características básicas da escrita na Língua Inglesa, porém o autor cita algumas características, especialmente, certas convenções retóricas, que talvez sejam bem diferentes da língua materna dos estudantes em que os esforços de leitura estão bloqueados. Brown e Lee citam algumas características que podem ajudar nessa dificuldade:

[...] diagnosticar certas dificuldades de leitura decorrentes das idiosincrasias da língua escrita, apontar suas técnicas para objetivos específicos, e lembrar aos estudantes algumas das vantagens da língua escrita sobre a falada (BROWN & LEE, 2015, p. 397. Tradução nossa).<sup>9</sup>

Essas características mencionadas pelos autores nos mostram a importância de trabalhar as diferenças existentes entre a língua falada e a língua escrita, bem como trabalhar a leitura em decorrência de análises realizadas com os alunos em busca de facilitar a compreensão leitora. Brown e Lee (2015) apontam algumas características que diferenciam a língua escrita da língua falada e explicam cada um dos itens: a primeira característica apresentada é o fato de a língua escrita ser **permanente**, em detrimento da fugacidade da falada.

A língua falada quando proferida é apagada (a menos que alguém esteja gravando); em seguida vem a segunda diferença que é o **tempo de processamento** da escrita, em que o leitor pode fazer sua leitura no seu próprio tempo, especialmente quando essa leitura é por prazer, diferentemente da língua falada, em que o ouvinte deve estar preparado para o tempo em que o falante profere no ato de falar, já com relação à **distância**, o autor menciona que é uma das dificuldades da leitura, ao dizer

---

<sup>9</sup> diagnosing certain reading difficulties arising from the idiosyncrasies of written language, pointing your techniques toward specific objectives reminding students of some the advantages of written language over spoken (BROWN & LEE, 2015, p. 397)

que a palavra escrita permite que as mensagens sejam enviadas através de duas dimensões: a física e a temporal, cujo significado pedagógico, desse fato, está centrado na interpretação. O leitor não pode confrontar um autor e fazer algum questionamento, diferentemente quando a conversa se dá cara a cara.

Outra característica é a **ortografia**, que na língua falada, na maioria das línguas, têm fonemas, ritmo, entonação, pausas, volumes entre outras características que servem para realçar a mensagem. Já na língua escrita têm os grafemas, pontuação, alguns símbolos... o leitor tem que dar o seu melhor para inferir, interpretar e ler nas entrelinhas. Essa questão é bastante importante, pois a falta de conhecimento das representações ortográficas da escrita pode afetar negativamente o leitor de uma língua estrangeira no processo de reconhecimento da palavra e a compreensão leitora; a **complexidade** existe nas duas formas de linguagens e apresentam-se de forma diferente. Segundo Brown e Lee (2015), essa questão é difícil de ser explicada, porém cita a diferença nas orações, em que na língua falada tende a ter orações curtas conectadas por mais conjunções coordenadas, enquanto a escrita tem longas orações e mais subordinadas. Assim, um fator de redundância se dá no fato de quanto mais curtas forem as orações que construímos no discurso.

Outra característica citada pelo autor trata-se do **vocabulário**, cuja escrita utiliza-se de uma variedade muito maior de itens lexicais do que a forma de inglês falada. No dia a dia, o vocabulário entre família, amigos, colegas de trabalho é limitado.

Enquanto a escrita requer um maior tempo de processo, por causa do desejo de ter maior precisão; por último e não menos importante, Brown menciona a característica da **formalidade**, em que na escrita é frequentemente mais formal do que na fala. Ele cita que num ensaio escrito demanda uma conformidade para convenções do escritor, como tópicos de parágrafos, por exemplo. Tem geralmente uma lógica para dizer, comparar e contrastar alguma coisa. É relevante mencionar as diferenças entre a língua falada e a língua escrita para que possamos refletir no nosso fazer docente sempre em buscar de esclarecer as dúvidas que surgem em sala de aula, e embora esse assunto possa parecer algo simplista, muitos de nós não paramos para observar o quanto são comuns tais diferenças.

Ainda sobre ensino de uma língua estrangeira, Brown e Lee (2015, p. 389) sugerem que:

A atividade de leitura será melhor desenvolvida se associada com atividades de escrita, escuta e oralidade. Mesmo nos cursos marcados como “leitura”, seus objetivos serão melhor alcançados capitalizando as conexões entre leitura e outros modos de performances, especialmente na relação entre leitura-escrita<sup>10</sup> (BROWN e LEE, 2015, p. 389, grifo dos autores. Tradução nossa).

Diante disso, procuramos através da aplicação das *comic books* desenvolver a atividade leitora concomitantemente com alguns aspectos da escrita e da prática da oralidade das narrativas imagéticas.

## 2.3 METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O trabalho com o ensino de línguas, segundo Larsen-Freeman e Anderson<sup>11</sup> (2016, p. 09), “é simultaneamente mental e social. É também físico, emocional, prático, comportamental, político, experimental, histórico, cultural, espiritual e pessoal.”

Em suma, o ensino é bem mais complexo e não somente influenciado pelas dimensões supracitadas, ele ainda requer um constante apoio ao aprendizado dos alunos. Cabe nos itens que se seguem, apresentarmos alguns métodos<sup>12</sup> de ensino de línguas, com o intuito de mostrarmos, de forma diacrônica, como eles foram utilizados nas salas de aula de línguas e observarmos qual a importância despendida ao estudo de textos com diferentes semioses, mesmo não sendo utilizado o termo multimodal e suas contribuições para o ensino de língua estrangeira. A intenção nesse item não é exaltar um método em detrimento de outro, mas sim, apresentar suas relevâncias e o que diz a era do Pós-Método sobre o ensino de inglês.

### 2.3.1 Método Gramática e Tradução ou Método Tradicional

No início do século XX, o método Gramática e Tradução ou Método Tradicional era usado com o propósito de ajudar os estudantes na leitura e para apreciar a

---

<sup>10</sup>Reading ability will be developed best in association with writing, listening, and speaking activities. Even in those courses that may be labeled “reading”, your goals will be best achieved by capitalizing on the connection between reading and other modes of performance, specially the reading-writing relationship (BROWN & LEE, 2015, p. 389)

<sup>11</sup>is simultaneously mental and social. It is also physical, emotional, practical, behavioral, political, experiential, historical, cultural, spiritual, and personal (Larsen-Freeman e Anderson, 2016, p. 09).

<sup>12</sup>O termo usado aqui sobre ‘método’ é o mesmo de acordo com Edward M. Anthony (1963).

literatura estrangeira (LARSEN-FREEMAN E ANDERSON, 2016). Esse método chama-se também Método Clássico, pois era usado nas línguas clássicas, Latim e Grego.

O referido método tinha como objetivos principais as aulas serem transmitidas na língua materna, com listas de vocabulários bilíngues e extensas explicações sobre regras gramaticais. Dessa forma, as palavras eram explicadas dentro do ponto de vista etimológico e as listas de palavras se organizavam em campos semânticos e seu foco estava na forma escrita da língua. As estruturas gramaticais eram apresentadas com exemplos, e as exceções de cada regra deviam ser anotadas.

Segundo Leffa (1988) havia três passos para aprendizagem de uma língua estrangeira de acordo com esse método, quais sejam: a memorização prévia de uma lista de palavras; o conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras; e as frases, os exercícios de tradução e versão.

Ele tem sido o método com mais tempo de uso na história do ensino de línguas e a que mais críticas tem recebido, dentre outros fatores, por menosprezar as palavras de uso frequente e a idiomaticidade da língua. O referencial de sucesso na aprendizagem da língua estrangeira era a habilidade de traduzir de uma língua para outra, o que poderia ser obtido pela tradução literal e pela busca das similaridades entre a primeira e a segunda língua.

Prator e Celce-Murcia (1979) citam as principais características do Método Gramática e Tradução (MGT), sendo relevante mencionar que as aulas são ministradas na língua materna dos alunos, havendo pouco uso da língua estrangeira. Com relação ao vocabulário é apre(e)ndido através de listas de palavras totalmente descontextualizadas. Os tópicos gramaticais são dados de maneira bem detalhada e o foco dado na leitura de textos serve somente para realização de exercício também gramaticais.

O enfoque estava no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual, e os aprendizes fazem um grande esforço para memorizar listas intermináveis de palavras e regras gramaticais raramente usadas. O autor Larsen-Freeman (2000) ressalta ainda que esse método carregava consigo o princípio de que o exercício de aprender uma língua estrangeira era benéfico para o aprendiz da língua, mesmo que nunca chegue a usá-la na oralidade. Contudo, o MGT continua a existir com vigor em alguns contextos educacionais.

Segundo Brown e Lee (2015) essa situação ocorre porque, primeiramente, tal método não exige grande habilidade por parte do professor para planejamento de aulas e, além disso, é muito fácil formular e corrigir avaliações que se baseiam em regras gramaticais e traduções.

Com isso, pudemos perceber que nesse método a importância dada aos textos se resumia somente na linguagem verbal, tendo em vista a necessidade de decorar o vocabulário.

### **2.3.2 Método Direto**

Pode-se dizer que o Método Direto (MD) é, praticamente, tão antigo quanto o Método Gramática e Tradução, no entanto, apesar do MGT ter recebido sempre severas críticas, segundo Leffa (1988), o MD teve grandes defensores como Harold Palmer, Otto Jespersen, Émile de Sauzé, etc.

O MD surgiu após ideias de reforma, entre elas o método natural que simulava a maneira natural com que uma criança aprende sua língua materna, o método psicológico e o método fonético. Foi através desse método que fez surgir a busca por um método científico, quando nasceu o estudo da fonética, uma vez que passaram a enfatizar o uso da língua falada. Com relação a transmissão de significado, utilizam-se gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução, pois os alunos devem aprender a pensar na língua-alvo o quanto antes.

Ensinam-se vocabulário e sentenças do cotidiano, sendo que o vocabulário concreto é ensinado através de demonstrações, objetos, figuras e o abstrato é explicado através de associação de ideias (RIVERS, 1981). A leitura segue como uma das habilidades privilegiadas, porém seu desenvolvimento caminha junto com a habilidade da fala. A habilidade de comunicação é construída, gradativamente, organizada em perguntas e respostas entre professor/aluno, aluno/professor, e, em alguns momentos, aluno/aluno. Com relação ao trabalho com as estruturas gramaticais, essas deixam de ser abordadas de forma dedutiva e passam a ser trabalhadas de forma indutiva.

No Método Direto, apesar de o professor direcionar as atividades, o aluno tem um papel mais ativo na própria aprendizagem do que no Método Gramática e Tradução (CELCE-MURCIA, 2001). Professores e alunos são parceiros na interação

e os professores auxiliam os aprendizes da língua a se autocorrigirem, geralmente apresentando a opção errada do aluno e a correta na forma de pergunta.

É notório que houve uma expansão do conceito de cultura de língua estrangeira para algo que vai além das artes e inclui aspectos históricos e geográficos, atitudes e comportamentos, entre outros. Segundo Larsen-Freeman (2000, p.28), “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem”.

Leffa (1988) diz que logo após o entusiasmo inicial com o MD, os professores acabavam sistematicamente regredindo a uma versão metodológica do MGT, ou por não terem os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral, a boa pronúncia) ou por não conseguirem a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias.

Apesar de não tratar os textos com caráter imagético, os professores utilizavam-se de gestos e gravuras para dar sentido aos vocábulos desconhecidos, pois nesse método de ensino as aulas eram na língua-alvo.

### **2.3.3 Método de Leitura**

Os anos de 1920 e 1930 viram nascer o Método de Leitura (ML) nos Estados Unidos e o Ensino Situacional da Língua na Grã-Bretanha. Esse método surgiu como uma fusão entre o Método Gramática e Tradução e o Método Direto. Como o próprio nome já sugere o ML tem como principal objetivo desenvolver a habilidade de leitura, criando condições que propiciassem sua utilização, tanto na sala de aula, quanto fora dela.

O desenvolvimento da língua oral não era o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias americanas. Essa habilidade era apenas um objetivo secundário, que mesmo assim parecia contrariar a natureza e função da escola, já que em condições normais só seria atingido num grau modesto.

O linguista britânico Michael West (1930) criticou o excesso de atenção dado à produção oral pelo Método Direto e sugeriu um novo caminho para a aprendizagem de segunda língua cujo foco seria no vocabulário. Dessa forma, o desenvolvimento do vocabulário se tornou essencial, motivo pelo qual procurava-se implementá-lo o mais rápido possível, ainda que controlada a quantidade de palavras a serem apreendidas nas primeiras lições, seis novas palavras em média por páginas, baseadas em estatísticas de frequência.

“Embora houvesse a preocupação de ensinar a produzir e reconhecer os sons da língua, a ênfase na pronúncia era mínima” (LEFFA, 2016, p. 28).

West (1930) afirma que os aprendizes de uma língua estrangeira não têm ainda um básico vocabulário de mil palavras depois de três anos de estudo e cita três razões: o tempo deles era usado em atividades que não os ajudavam a falar a língua; esses aprendizes estavam aprendendo palavras que não eram úteis a eles e por isso não “dominavam totalmente” as palavras que eles estavam aprendendo.

O referido autor ainda recomendava que os aprendizes usassem listas de frequência de palavras como a base para a seleção e ordem de vocabulário nos materiais dos alunos. Embora houvesse a preocupação de ensinar a produzir e reconhecer os sons da língua, a ênfase na pronúncia era mínima. Predominavam exercícios escritos, principalmente os questionários baseados em textos.

O método de Leitura recebeu diversas críticas devido ao seu foco principal se dar somente através da leitura. Dessa forma, o ponto desse método que recebeu maior crítica foi a premissa de que se pudesse desenvolver uma só habilidade. Esse método funcionava como o estudo da língua normalmente começa, ou seja, com uma fase oral, nas primeiras semanas, em que os alunos iniciam nos sistemas de sons da língua e se acostumam a ouvir e falar frases simples, levando em conta que essa prática os ajudará quando em contato com leituras de textos.

A prática da associação oral em conjunto com o texto e uma leitura em voz alta por parte do professor, levantando questões acerca do texto lido. Nesse método, há o uso da leitura intensiva e extensiva, em que na leitura intensiva é oferecido material para estudo da gramática, para aquisição do vocabulário e para treinamento em leitura de sentenças completas para compreensão. A tradução nesse sentido não é necessária e os alunos são encorajados a inferir o significado de palavras desconhecidas através do contexto ou de cognatos em sua língua materna.

Na leitura extensiva os alunos trabalham por sua conta, lendo muitas páginas de acordo com seu nível e o professor os dirige de nível a nível, conforme sua prática de leitura se desenvolve. Com isso, os alunos adquirem um vasto conhecimento de vocabulário passivo, que é aquele vocabulário que conhecemos, mas não utilizamos no nosso dia a dia, ele está no inconsciente. O foco nesse método é a leitura e as outras habilidades da aprendizagem de uma língua estrangeira ficam sem nenhuma importância.

De acordo com Leffa (1988), há uma interdependência tão íntima nos quatro aspectos instrumentais do ensino de idiomas (ouvir, falar, ler e escrever) que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que se dê justa importância aos demais.

#### **2.3.4 Método Audiolingual ou Abordagem Estrutural**

Fries (1945) descreveu a nova abordagem como uma prática de interpretação dos “Princípios da Ciência da Linguística Moderna”. Segundo Leffa (1988) o método audiolingual, desenvolvido por linguistas estruturalistas dos EUA durante a segunda guerra mundial, enfatiza a língua oral e, portanto, ensinar leitura não era ensinar a língua, uma vez que consideram a escrita como uma fotografia muito malfeita da fala.

Assim, o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever. Esse método era apresentado através de diálogos, pois representa a língua viva do dia a dia.

Como o objeto principal da língua tornou-se a aquisição dos padrões estruturais, os itens vocabulares eram selecionados de acordo com a sua simplicidade e familiaridade.

O Método Audiolingual surge como a metodologia dominante de ensino que foi devastador no desenvolvimento posterior do vocabulário, devendo ser mantido em seu mínimo de aprendizagem, pois o mais importante era a aquisição de estruturas sintáticas, que eram ensinadas indutivamente. Os Modelos fonológicos e gramaticais básicos da língua eram os aspectos considerados mais importantes no ensino de línguas.

Era dada importância a correção imediata dos erros pelo professor, pois acreditava-se que os erros levavam à formação de maus hábitos, portanto, deveriam ser tratados como algo destrutivo e não construtivo. A aprendizagem só ocorria quando o aluno tivesse automatizado as respostas através dos exercícios de repetição, se isso não acontecesse não havia aprendizagem. Nesse método, a prioridade era o ensino da sintaxe, e o vocabulário era visto principalmente como um problema de classificação e seleção.

A crítica ao método audiolingual se dava pelo fato que a língua não podia ser um conjunto de hábitos, pois o ser humano é capaz de gerar frases novas e o professor não devia só ensinar a língua, mas também sobre a língua.

Com isso, não se aprendia uma língua para a comunicação, através de formação de hábitos, e que a língua não é vista com suas habilidades dissociadas umas das outras. A ideia de que uma teoria de aprendizagem humana pudesse se basear em automatismos passou a ser rejeitada de acordo com as palavras de Lakoff

Até recentemente [início da década de 70], considerava-se uma heresia sugerir que seres humanos eram de algum modo interessante diferente de ratos. Acreditava-se que uma pessoa aprendia uma língua, tanto a primeira como a segunda, como ela e os ratos aprendiam qualquer outra coisa: através da repetição, do exercício e da assimilação de coisas novas sobre uma estrutura antiga já aprendida [...]. Achava-se que era perigoso deixar uma pessoa pensar sobre as frases que elas estavam aprendendo (LAKOFF, 1972, p. 60, grifo do autor).

A preocupação dos estudiosos, da época em que predominou o Método Audiolingual, girava em torno dos aspectos da língua, cuja estrutura fosse mais suscetível à análise científica, pois os linguistas viam a língua como um sistema estruturado e, por conseguinte, a leitura como mero processo de decodificação dos sentidos, que eram veiculados por meio da combinação de sons, palavras, frases e assim por diante. Em síntese, nessa concepção de leitura, o texto era visto como possuidor dos sentidos a serem decodificados pelo leitor.

### **2.3.5 Método Comunicativo**

O Método Comunicativo de ensino enfatiza a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos (LEFFA 1988). A partir desse método começaram a dar mais importância à língua social, buscando um modo de ensinar para a comunicação. O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através dela.

Wilkins (1976) dividiu nas categorias semântico-gramaticais as categorias de funções comunicativas. As categorias semântico-gramaticais expressam noções gerais de tempo, espaço, quantidade, caso, etc. As categorias de funções comunicativas expressam o propósito para o qual se usa a língua.

Van Ek (1976) dividiu as funções da língua em seis grandes categorias, cada uma subdividida em funções menores, vejamos: Expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando, etc); expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando, etc); expressando

e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, desculpas, expressando aprovação, etc.); expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo: pedindo desculpas, expressando aprovação); persuasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa); socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se, etc).

Os títulos das unidades nesse método eram muitas vezes expressos em termos funcionais, como por exemplo “perguntando e dizendo o nome”, “oferecendo, aceitando e recusando ajuda”. Frases típicas do dia a dia do falante real em que as palavras não têm apenas significado imediato, aquele registrado no dicionário, mas adquirem um valor específico, relativo ao contexto em que são usadas. É o contexto, o relacionamento entre participantes e até as características individuais e afetivas do falante que vão determinar a escolha do expoente linguístico.

O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação do Método Comunicativo.

As noções de “competência” e “desempenho” contidas nas teorias de Chomsky (1965), novos enfoques e novos construtos foram se impondo na Linguística Geral e na Linguística Aplicada. Na década de 1970 começou a aparecer um interesse mais intenso sobre os aspectos sociais da linguagem, no entanto, Chomsky (1965) não os considerava em suas teorias.

Hymes (1979) propõe o conceito de competência comunicativa, o qual não descarta, totalmente, o conceito chomskyano de competência linguística, contudo, reconhece o uso coerente e apropriado da linguagem em situações de interação social. Ser competente, comunicativamente falando, engloba também outras competências (além do conhecimento linguístico que o indivíduo pode ter), tais como:

- Competência cultural: é o conhecimento acerca do contexto sociocultural no qual se fala a língua-alvo, levando-se em consideração: os países, sua população, suas tradições, costumes e hábitos, entre outros.

- Competência sociolinguística: é a competência para saber escolher, entre os vários meios e registros de comunicação, aquele que possui melhor adequação a uma determinada situação, ou seja, o uso de uma linguagem mais formal ou informal, por exemplo.

- Competência discursiva: é a capacidade de construir ou interpretar textos no seu conjunto, trabalhando, além de aspectos como seleção, previsão, inferência e

diferenciação de gêneros, também questões relacionadas ao discurso. Aqui, o texto deixa de ser um pretexto para ensinar a gramática e passa a ser o pilar de sustentação da aula, devendo ser priorizado sempre. A leitura não dependerá somente do material didático, mas, também, da articulação feita pelo professor e do conhecimento de mundo do aluno.

- Competência estratégica: é a capacidade de usar estratégias apropriadas para compensar deficiências no domínio do código linguístico ou outras lacunas na comunicação, visando favorecer uma efetiva comunicação ou alcançar um efeito pretendido (falar mais lentamente, pedir para repetir ou esclarecer algo, enfatizar certas palavras, entre outros).

A aprendizagem da língua, antes relegada a um trabalho segmental, cujo foco está nela mesma como objeto de estudo, passa a ser focada nos contextos “autênticos” e nas situações de uso, elevando a aprendizagem ao nível de suprasegmento e discurso (LARSEN-FREEMAN, 2000; LONG, M.; J. RICHARDS, 2001).

Para Almeida Filho (2005), a natureza da caminhada para chegar ao uso da língua-alvo, através da abordagem comunicativa, deve ser “viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela”. Segundo Brown e Lee (2015), o professor que faz uso do Método Comunicativo passa a ser um mediador da aprendizagem, promove situações efetivas de uso da língua e atua como um conselheiro dos aprendizes. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve demonstrar sensibilidade aos interesses dos alunos, os encorajando a participação e acatando sugestões.

Com relação aos erros, o professor geralmente não corrige os alunos imediatamente, porém trabalha os erros como algo construtivo, retomados após as situações de prática em um segundo momento de produção ou uso da língua.

Segundo Larsen-Freeman (2008), nesse método é trabalhado as quatro habilidades desde o início. A comunicação oral ocorre por meio da negociação entre o falante e o ouvinte, assim como o sentido é derivado da palavra escrita através da interação entre o leitor e o escritor. Sendo assim, como o escritor não está presente para receber o *feedback* do leitor, obviamente, o leitor tenta entender as intenções do escritor e o escritor escreve com a perspectiva em mente do leitor. Dessa forma,

portanto, o sentido do texto não reside exclusivamente no texto, mas surge da negociação entre o leitor e o escritor.

Com relação às críticas ao método comunicativo, segundo Leffa (1988) até aquele momento esse método tem seguido o mesmo padrão histórico das abordagens anteriores: reação à abordagem vigente na época (audiolingualismo), difusão da ideia de que a solução definitiva foi finalmente encontrada para o ensino de línguas, dogmatismo doutrinário, impressão terminológica, falta de evidência baseada em fatos.

Indagações como “por que fazer essa atividade, com qual objetivo, embasado em quê, de onde e como” devem fazer parte das ações diárias do professor, com o intuito de que se tornem mais críticos e conscientes daquilo que realizam.

É fundamental, também, desenvolver uma competência que Almeida Filho denomina de Competência Aplicada

A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (teoria) e que lhe permite articular no discurso explicações plausíveis de porque ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém. Os modelos fornecidos parecem ter sido elaborados por teóricos que não vivenciam mais a realidade de sala de aula, em sua maioria. Tudo o que acontece no ambiente de ensino e aprendizagem certamente não consegue ser explicado por métodos ou abordagens pré-estabelecidos (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 36).

Nesse contexto, a partir de diferentes realidades e da verificação de necessidades específicas, o professor acaba por mesclar diferentes abordagens. O resultado dessa adaptação é fazer uma seleção das características que se adequam a seu grupo. O método passa a ser, então, um manual a ser consultado em casos específicos, pois não condiz com a prática diária.

### **2.3.6 Abordagem Lexical**

O processo de aprender uma língua ocorre quando o usuário tem a necessidade de se comunicar. Comunicar-se, no entanto, requer um léxico, já que o aluno, via de regra, não cria o léxico. O aluno aprende e o emprega dentro das estruturas gramaticais que conhece. O sucesso na comunicação se dará quando o aluno, ao organizar o léxico, conseguir ser bem compreendido. O léxico merece uma atenção especial, pois não consiste em conhecer somente as palavras da língua,

isoladamente, mas as colocações, expressões idiomáticas, fórmulas situacionais, e por outros casos que estão explicados nas páginas 55 e 56, em que certas palavras coocorrem convencionalmente formando unidades de sentido.

A abordagem lexical foi desenvolvida por Lewis (1993), em contraposição à grande maioria das abordagens de ensino de línguas que privilegia o ensino da gramática, em que não tem apenas uma concepção, mas várias formas de explorá-la. A gramática é vista sob outro prisma, a língua consiste no léxico gramaticalizado, não de gramática lexicalizada. Nessa abordagem de ensino o léxico é o elemento principal na aprendizagem, sendo entendido como um processo e não como um produto (LEWIS, 1997, p. 18). O aluno observa a língua, levanta suas hipóteses e então as testa. Nessa abordagem, o aluno é encorajado a formular hipóteses a partir de sua observação, observação essa que só é possível se o aluno estiver exposto à língua e o erro é considerado um ponto positivo, pois é intrínseco da aprendizagem.

Para essa abordagem, a língua é composta por itens lexicais, chamados por Lewis de “*chunks*”, que são unidades independentes formadas por uma única palavra ou por mais de uma palavra que, “quando combinadas, produzem um texto contínuo e coerente”<sup>13</sup> (LEWIS, 1997, p. 7).

Lewis (1993) divide os itens lexicais em 05 (cinco) categorias:

1) Palavras (*words*) – o tipo mais básico de item lexical é também o mais familiar, a palavra individual. A distinção mais útil que foi notada nas pesquisas das palavras que são geradoras de padrões úteis dentro de uma abordagem lexical e entre as palavras com zero ou baixo conteúdo de informação (*with, of*) (com, de) daquelas com alto conteúdo de informação (*book, pen, advert, oscillate*) (livro, caneta, anunciar, oscilar);

2) Poli-palavras (*Polywords*) – Elas são relativamente curtas – duas, três ou mais palavras, que podem pertencer a qualquer classe de palavras e o significado de todo o grupo pode ser o sentido aparente ou totalmente diferente das palavras que as compõem. Como por exemplo: “*put off*” (retirar), “*off course*” (é claro), “*by the way*” (a propósito), “*the day after tomorrow*” (depois de amanhã).

3) Colocações (*Collocations*) – descrevem o caminho em que as palavras individuais coocorrem com outras, mas que devem ser tratadas como itens lexicais individuais, por exemplo, “*community service*” (serviços à comunidade), “*absolutely*

---

<sup>13</sup> “When combined, produce continuous coherent text (LEWIS, 1997, p. 7).”

*convinced*”(absolutamente convencido). Os pares de palavras que podem coocorrerem são quase infinitamente numerosos;

4) Expressões fixas (*Institutionalised expressions*): a característica dessas expressões é que elas permitem ao usuário da língua gerenciar aspectos da interação. Elas são pragmáticas em essência. Seu uso significa que o ouvinte ou o leitor rapidamente identifica o que o usuário da língua está fazendo. Como exemplos podemos citar: “*Good morning*”( bom dia), “*sorry to interrupt*”( desculpe interromper), “*Not yet*” (ainda não), “*just a moment, please*” (só um momento, por favor).

5) Expressões semi-fixas: são expressões que permitem uma variação mínima, que servem principalmente como propósito pragmático. Como por exemplo: “*Could you pass the...please?*” (Pode passar o ... por favor?); “*Sorry to interrupt, but I can just say...*” (Desculpe interromper, mas eu só queria dizer...).

Como afirma Lewis (1997, p. 204)

em vez de palavras, nós conscientemente tentamos pensar em colocações, e apresentá-las em expressões. Ao invés de tentar quebrar as coisas em pedaços cada vez menores, há um esforço consciente para ver as coisas maiores, mais holísticas, formas. [...] as atividades tendem a unificar o ensino de gramática, do léxico e da pronúncia.

O professor está consciente da convencionalidade na língua e pretende desenvolver no seu aluno tal percepção, desde as primeiras aulas (LEWIS, 1997, p. 45). Para a abordagem lexical, conscientizar o aprendiz de que a língua é formada por unidades lexicais é desenvolver nele a habilidade de identificar essas unidades na língua no seu dia a dia, isto é, na sua vida escolar/acadêmica, na sua vida profissional, nas suas viagens e nas suas relações sociais formais e informais. Ao contrário de outros métodos e abordagens de ensino, o vocabulário passou a ser mais valorizado na *Lexical Approach* (LA).

Sabemos que não há garantias na aprendizagem de uma LE simplesmente através de uma metodologia organizada de ensino, mas cabe ao professor entender que o aprendizado se dá através de todos os condicionamentos sociais e emocionais, permitindo-nos entender o complexo fenômeno social que representa o ensino, com seus condicionantes institucionais, culturais, sociais e os derivados dos indivíduos que intervêm nessa ação.

## 2.4 O QUE DIZ O PÓS-MÉTODO

A noção de uma era pós-método de ensino de línguas foi um conceito que surgiu na virada do século XXI que descreveu a necessidade de pôr de lado o conceito limitado de método como era usado no século anterior (BROWN e LEE, 2015). Segundo David Nunan (1991), percebe-se que nunca existiu um método para tudo, ou seja, para ele

o foco nos anos recentes tem sido o desenvolvimento de tarefas e atividades de sala de aula que estejam em conformidade com o que sabemos sobre a aquisição de uma segunda língua e que também correspondam às dinâmicas da sala de aula nelas mesmas (NUNAN, 1991, p. 228)<sup>14</sup>.

Para ser mais específico, Kumaravadivelu (2001, p. 538)<sup>15</sup> chamou de uma “Pedagogia da particularidade”, que está “sensível a um grupo particular de professores, ensinando a um grupo particular de aprendizes em busca de um conjunto de objetivos particulares, dentro de um contexto institucional particular, incorporado a um meio social particular”. Outros autores também expressaram a necessidade de abordagens pedagógicas sólidas que atendessem às particularidades dos contextos.

Para Leffa (2016, p. 40) há três aspectos que caracterizam, de modo especial, o pós-método: “(1) a busca da autonomia do professor; (2) a aprendizagem baseada em projetos e tarefas; e (3) a proposta de uma pedagogia crítica”, que consiste em uma nova perspectiva de ensino que tem como propósito instigar os alunos a serem questionadores do que lhes é ensinado.

Todavia, o ensino de línguas sempre sofreu mudanças quanto a métodos e abordagens que ora tinham como foco o professor, ora o aluno, e ora o processo aprendizagem, contudo, o que predominava era o grupo que pensava no ensino e outro que ensinava. Cujas decisões tomadas pelos pesquisadores cabia aos professores apenas acatá-las. Criando-se assim um abismo entre a teoria e a prática.

---

<sup>14</sup>The focus in recent years has been on the development of classroom tasks and activities which are consonant with what we know about second language acquisition, and which are also in keeping with the dynamics of the classroom itself (NUNAN, 1991, p. 228).

<sup>15</sup>Sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular social milieu (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538).

No entanto, cabe nesse período atual, chamado de pós-método, criar uma situação nova, em que o professor tenha a possibilidade de exercer sua autonomia, tomando suas decisões e até de investigar suas próprias ações pedagógicas.

Nesse sentido, o papel do professor vai além de selecionar materiais e métodos de ensino para aplicar em sala de aula, ele poderá ainda fazer com que seus alunos reflitam sobre seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e a que interesses ela convém. Kumaravadivelu (2001) passa a destacar as questões sociopolíticas que compreendem o ensino de maneira geral e, por conseguinte, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, vendo a prática pedagógica como ferramenta para a construção da cidadania do discente.

Kumaravadivelu<sup>16</sup> resume, em dez estratégias, os princípios do pós-método, cujos conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos estão relacionados ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, são eles:

a) maximizar as oportunidades de aprendizagem, (b) facilitar a interação negociada, (c) minimizar descasamentos perceptuais, (d) ativar a heurística intuitiva dos alunos, (e) incentivar a consciência linguística, (f) contextualizar o input linguístico, (g) integrar as habilidades linguísticas, (h) promover a autonomia do aluno, (i) aumentar a consciência cultural e (j) assegurar a relevância social (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 32).

Nessa nova acepção, o foco da pesquisa passa a ser a sala de aula, de maneira que o processo de ensino-aprendizagem será construído a partir da relação entre a realidade do docente e de seus discentes. O professor passa a ser um pesquisador capaz de nortear a melhor forma de conduzir o ensino de uma língua estrangeira, adaptando-se sempre que surgirem necessidades e dificuldades. Isso pode possibilitar que ele tenha instrumentos que contribuam para que o mesmo aponte alternativas e faça adaptações capazes de promover o aprendizado na sua sala de aula.

Embora tenha havido avanços no ensino de línguas, mais especificamente de ensino de língua estrangeira, os métodos aplicados ou até mesmo a aplicação não eficaz deles, geralmente, têm sido considerados como responsáveis pelos baixos resultados obtidos no ensino de língua estrangeira (RICHARDS & RODGERS, 2001).

---

<sup>16</sup>a) maximize learning opportunities, (b) facilitate negotiated interaction, (c) minimize perceptual mismatches, (d) activate intuitive heuristics, (e) foster language awareness, (f) contextualize linguistic input, (g) integrate language skills, (h) promote learner autonomy, (i) raise cultural consciousness and (j) ensure social relevance (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 32).

No entanto, cabe ao professor adaptar os métodos selecionados de acordo com a especificidade da turma.

**O uso das imagens é feito apenas para estudo, de acordo com o artigo 46 da lei 9610/98. Todos os direitos das imagens pertencem a seus detentores.**

### **3 A TEORIA DA MULTIMODALIDADE PARA ATIVIDADE LEITORA EM INGLÊS**

Este capítulo tem como objetivo apresentar a Teoria da Multimodalidade e mostrar como seu caráter pedagógico, combinado com seus vários modos semióticos na criação do sentido, ajudam na leitura das *comic books*, motivo maior para construção deste trabalho.

Nesse sentido, percebemos que, durante muito tempo, a forma em que nos eram apresentados o mundo da linguagem se dava unicamente através das palavras, ou seja, a forma verbal. Ao longo dos anos, com as inúmeras transformações que têm acontecido, principalmente com o advento da tecnologia computacional, pudemos perceber a explosão de modos de apresentação visual, as imagens, causando uma revolução no cenário da comunicação.

Estamos rodeados por diversos textos permeados pelo uso de recursos visuais. Não precisamos nos esforçar para que possamos perceber essa realidade tão presente no nosso contexto social. Portanto, não significa dizer que por estarmos acostumados às diversas formas de comunicação, quer sejam em jornais, revistas, livros didáticos, *outdoors* dentre outros meios, que compreendemos todos os sentidos dos recursos utilizados, intencionalmente criados, para transmitir determinada informação. Tais recursos como: imagens, desenhos, símbolos e gráficos foram “percebidos” como ferramentas de estudo através dos linguistas Gunther Kress e Van Leeuwen (1996) quando criaram a Gramática do Design Visual (doravante GDV). Para tanto, se, em essência, os textos são multimodais, será impossível compreender os sentidos representados apenas por um único modo linguístico. A esse respeito, falaremos na sessão seguinte o que é a multimodalidade.

#### **3.1 O QUE É A MULTIMODALIDADE?**

Para falar sobre a multimodalidade é salutar que apresentemos a visão dos linguistas Kress e Van Leeuwen (2001), quando dizem que a multimodalidade é um campo de estudo que explora as formas de significação modernas, na qual inclui todos

os modos semióticos, como o linguístico, o visual e o gestual, envolvidos no processo de representação e comunicação. No entanto, apesar desse termo está atrelado às formas de significação modernas, a multimodalidade surgiu, segundo Van Leeuwen (2011), em 1920 como sendo um termo técnico no novo campo da psicologia da percepção que significava os efeitos que diferentes percepções sensoriais têm uns sobre outros.

Sendo assim, a multimodalidade pode ser compreendida como o uso de diferentes fontes comunicativas, como por exemplo: fala, imagem, música, em recursos verbais e não verbais em eventos de comunicação.

Para reforçar esse conceito, nos apoiamos na concepção de Jewitt (2008), quando diz que a multimodalidade atende ao significado através de configurações situadas em imagem, gesto, olhar fixo, postura do corpo, som, escrita, música, discurso, dentre outros.

Ao falar sobre esse assunto, Dionísio (2011) chama atenção para o fato de que nossa sociedade está cada vez “mais visual” e mostra que a multimodalidade já está na própria formação dos textos falados ou escritos, pois neles já estão representados por pelo menos dois modos de representação. Assim, como afirmam ainda Kress e Van Leeuwen (2001), um texto falado não é somente verbal, mas também visual, tendo em vista que combinam modos como expressão facial, gesto, postura e outras formas de apresentação. Os textos escritos, igualmente, envolvem mais do que a linguagem, pois é escrito em algum suporte (jornal, revista, *outdoor*, livros, etc.), sobre algum material (papel, madeira, metal, etc.) e é escrito com algum material (ouro, tinta, etc.); com letras formadas por determinados tipos de fontes, influenciados pela estética, pelo psicológico, pela pragmática, dentre outras considerações.

Um outro acréscimo sobre o conceito de multimodalidade se dá com Jewitt e Kress (2003) ao dizer que a organização dos recursos para promover significados incluem imagens, gestos, olhares, movimentos, músicas e efeitos de som, que manifestam-se na materialidade dos recursos de representação por razões culturais e pela frequência com que são usados nas interações sociais, por apresentarem regularidades. Em suma, a multimodalidade versa na utilização de vários modos de significados, na criação de um produto ou evento semiótico juntamente como o modo particular em que eles são combinados.

Desse modo, percebe-se que a multimodalidade ao se utilizar de vários recursos e, através dos conceitos dos teóricos (*op. cit*), evidencia que as imagens

desempenham papéis que antes eram exercidos somente pela linguagem, de tal maneira que a habilidade de entender os textos multimodais se dá através da análise dos modos representacionais por meio dos quais os textos são produzidos e os recursos semióticos para a produção de sentidos percebidos.

O estudo da multimodalidade provoca uma reflexão sobre certas questões fundamentais como a relação imagem-texto e como os significados são produzidos, distribuídos, percebidos, interpretados e criados na interpretação através dos modos representacionais e comunicacionais (JEWITT E OYAMA, 2008). Para tanto, faz-se necessário o letramento visual nos textos multimodais, à medida que percebemos que a escrita tradicional e linear com a qual alunos e professores estão habituados a ler nos textos predominantemente verbais, utilizadas para expressar as práticas sociais, compartilham espaço com textos imagéticos, ou seja, multimodais. Através desse entendimento, as imagens presentes nos textos deixam de ser apenas decoração e complemento ao texto verbal, como é constantemente interpretado pelo usuário da língua.

Para o estudo mais aprofundado sobre a multimodalidade se faz necessário focarmos no estudo da Gramática do Design Visual (doravante GDV), proposta pelos linguistas Kress e Van Leeuwen ([1996], 2006), tanto em sua construção teórica quanto em seu uso, com a utilização das *comic books* em sala de aula. A GDV estuda os aspectos dos textos multimodais fundamentados na ideia de prática e utilizando-se de recursos semióticos em contextos sociais reais para a produção do signo linguístico. É nessa perspectiva de estudo que se constitui a “Teoria da Multimodalidade” (TM). Essa teoria está alinhada com os princípios da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday ([1994] 2004) quando observamos o que diz os autores Krees e Van Leeuwen (2006, viii prefácio da segunda edição)

É o caso em que nosso ponto de partida tem sido a gramática sistêmico-funcional de Inglês, desenvolvida por Michael Halliday, embora atentássemos para o uso dos aspectos semióticos gerais em vez de suas especificidades linguísticas como a base para a nossa gramática. Como Ferdinand de Saussure havia feito no início do século passado, vemos a linguística como parte da semiótica, mas não vemos a linguística como a disciplina que pode fornecer um modelo pré-fabricado para a descrição dos modos semióticos além da linguagem (KREES e VAN LEEUWEN, 2006, tradução nossa).

Dessa maneira, através da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (2004) podemos perceber, como usuários da língua, que ela se apoia na concepção

de que produzimos textos condicionados por sistemas socialmente instituídos e assim dependentes dos contextos sociais e culturais. A ideia fundamental da GSF é a completa relação entre a linguística com o social, tendo como foco o uso da língua pelas pessoas, para então criarem significados com outras pessoas ao realizarem atividades em sua vida social.

Por conseguinte, a GSF está estruturada em três dimensões e componentes semânticos identificados como metafunções: ideacional, interpessoal e textual. Na metafunção ideacional o uso da linguagem é percebido como representação das experiências internas e externas do indivíduo, enquanto na metafunção interpessoal a relevância se dá pela forma de como a interação entre falantes ocorrem e da linguagem quando da exploração do significado interpessoal, já na metafunção textual as relações coesivas e de estrutura se consubstanciam na construção do texto em si.

A Gramática do Design Visual apoia-se na GSF hallidayana na medida que seus criadores, Kress e Van Leeuwen (2006) concordam com a visão da linguagem como uma atividade social, sendo produzidos seus sentidos no mundo social.

Desse modo, os autores baseando-se nas três metafunções da GSF, as adaptam e as ampliam com as seguintes correspondências: a representacional (corresponde à função ideacional da GSF), a interativa (corresponde à função interpessoal na GSF) e a composicional (correspondente à textual na GSF). Além das denominações serem diferentes nas Gramática Sistêmico-Funcional e na Gramática do Design Visual, os autores alegam que na Gramática do Design Visual as metafunções podem ser utilizadas como categorias abstratas aplicáveis não só na linguagem verbal, como feito na Gramática Sistêmico-Funcional por Halliday, mas também através de outros modos semióticos como os visuais, citando esses como exemplos. Para os teóricos supracitados tanto os recursos semióticos visuais, como os verbais, servem aos propósitos comunicacionais e representacionais.

A Gramática do Design Visual parte do pressuposto de que, a linguagem visual possui uma sintaxe própria tanto quanto a linguagem verbal, pois apresentam elementos organizados em estruturas visuais para apresentar todos os sentidos transmitidos textualmente. Explicitaremos de forma resumida cada uma das metafunções que compõem a Gramática do Design Visual propostas por Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) que embora seja muito descritiva na sua origem, pode ser aplicada à sala de aula, suscitando reflexões e análises mais profundas, conforme propostas pedagógicas de alguns autores que serão chamados para a discussão.

O breve traçado sobre a Gramática do Design Visual, que se apoiou nos pressupostos da GSF, serve para que possamos embasar sobre a Teoria da Multimodalidade que está alinhada com GSF. De acordo com Sperandio, a “Teoria da Multimodalidade” está firmada numa abordagem linguística sociointeracionista, em que os autores

baseiam-se em uma ideia de prática e ancoram-se na noção de uso de uma variedade de recursos semióticos utilizados na produção do signo em contextos sociais concretos. Sendo esses signos baseados em significantes como cores, perspectivas e linhas; que são utilizados na representação material dos significados. Para os autores, diferente do que propõe a semiologia tradicional que concebia os signos a partir de uma dupla articulação entre o significante (imagem acústica, as formas) e o significado (sentidos), essa articulação não basta para que sua constituição seja satisfatoriamente entendida (SPERANDIO, 2012, p. 03, grifos do autor).

Desse modo, Kress e Van Leeuwen ([1996], 2006) buscam o aprofundamento nos estudos referentes aos textos visuais através da Teoria da multimodalidade, fundamentalmente alicerçada na Gramática do Design Visual (GDV). Outrossim, acredita-se que essa teoria seja capaz de incorporar e de dar conta das diversas formas de representação utilizadas na construção linguística de uma mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas, traços tipográficos, disposição da grafia, layout, entre outros.

O mesmo ocorre com a gramática do design visual. Assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares de experiência e das formas de interação social. Até certo ponto, estas também podem ser expressas linguisticamente. Os significados pertencem à cultura, em vez de pertencerem a modos semióticos específicos.<sup>17</sup>(KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 2. introdução do livro *Reading images: The grammar of visual design*, Tradução nossa).

Os autores, Kress e van Leeuwen ao afirmarem que os significados pertencem à cultura e não a modos semióticos específicos, referem-se ao que já acontece no discurso verbal, sendo que para construirmos significados visualmente também é necessário que realizemos uma leitura produtiva em diferentes modos semióticos, ou

---

<sup>17</sup>The same is true for the ‘grammar of visual design’. Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction. To some degree these can also be expressed linguistically. Meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes. (2. introduction)

seja, efetivamente, para se realizar uma leitura multimodal completa é necessário uma abordagem que contemple a cultura de uma forma geral.

Diante disso, podemos dizer que os modos semióticos são moldados tanto pela cultura quanto por funções sociais e ideológicas, tendo a TM papel unificador, entre as teorias semióticas e suas críticas, para desenvolver uma leitura voltada tanto para as determinações da cultura quanto às escolhas representacionais.

Krees e Van Leeuwen (2006, p. 03)<sup>18</sup> se faz a pergunta sobre do que trata a Gramática do Design Visual, criada por eles. Esclarecem que antes de tudo, diriam que “ela descreve um recurso social de um grupo específico, seu conhecimento explícito e implícito sobre esse recurso e seus usos nas práticas desse grupo”. Eles continuam dizendo que é uma gramática bastante geral, porque precisavam de um termo que pudesse abranger a pintura a óleo e ‘*layout*’ de revista, a história em quadrinhos e o diagrama científico. Ao reunirem esses dois pontos e tendo a definição social de gramática, eles dizem que a sua gramática é

uma gramática bastante geral do design visual contemporâneo nas culturas 'ocidentais', uma explicação do conhecimento e das práticas explícitas e implícitas em torno de um recurso, composto pelos elementos e regras subjacentes a uma forma de comunicação visual específica da cultura. (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 03, grifo dos autores, Tradução nossa)<sup>19</sup>.

Logo, percebe-se que as imagens fazem parte de quase todos os textos que usamos, quer seja na vida diária, profissional ou acadêmica. O ensino de uma língua estrangeira é caracterizado pela utilização de múltiplas modalidades de ensino, seja com músicas, filmes, imagens, entre outras. Nesse sentido, cabe à escola a responsabilidade de criar em seu currículo formas de desenvolver nos alunos “novos” letramentos necessários para que eles possam agir nos mais diferentes contextos de comunicação e de relação com o outro.

---

<sup>18</sup>it describes a social resource of a particular group, its explicit and implicit knowledge about this resource, and its uses in the practices of that group.

<sup>19</sup>it is a quite general grammar, because we need a term that can encompass oil painting as well as magazine layout, the comic strip as well as the scientific diagram. Drawing these two points together, and bearing in mind our social definition of grammar, we would say that ‘our’ grammar is a quite general grammar of contemporary visual design in ‘Western’ cultures, an account of the explicit and implicit knowledge and practices around a resource, consisting of the elements and rules underlying a culture-specific form of visual communication.

### 3.2 MULTIMODALIDADE: NOVOS OLHARES NO ESTUDO E ENSINO DO TEXTO

O estudo do texto como objeto passou a ter características diferentes, requerendo, assim, novas estratégias pedagógicas em detrimento das usadas no contexto escolar atual. O texto “é uma produção formal resultante de escolhas e articulações feitas pelo produtor do texto – este amparado pelos recursos do sistema linguístico” (GUIMARÃES, 2012, p. 126). Assim, o texto é resultante de uma ação linguística cujas fronteiras geralmente são definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona.

O conceito de texto está ligado ao discurso, ou seja, o discurso é esse mesmo texto “que, no entanto, se discursiva na medida que em que o seu analista busca as intenções não explicitadas, ou seja, a ideologia que move o autor na elaboração do texto” (GUIMARÃES, 2012, p. 126). Dessa forma, o texto é um lugar de correlações entre as operações e estratégias produtoras de seu sentido, em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.

É na pluralidade do texto, em sua diversidade de forma e conteúdo, que se assenta a “teoria da multimodalidade”, bastante trabalhada atualmente nos mais variados contextos sociais. Como dito anteriormente, os textos multimodais são estudados de acordo com a GDV, tida como base de apoio a muitos pesquisadores que se dedicam em analisar os recursos multimodais como objeto de interesse investigativo na constituição de textos e produção de seu sentido, a partir de diversos modos da linguagem. Sendo assim, podemos constatar grande presença de textos cada vez mais multimodais que circulam e/ou são produzidos entre nós nas diversas situações comunicativas da vida social.

Esses textos atribuem significados específicos à linguagem que coexistem em diferentes níveis semióticos, como o visual, sonoro, gestual, etc. presentes nos gêneros digitais como blog, twitter, e-mail, dentre outros. Sobre esse uso relevante dos recursos multimodais, Dionísio afirma que

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não

são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (Dionísio, 2005, p. 159-160).

Essas formas variadas em que são apresentados os recursos verbais e não verbais, atrelados aos textos multimodais, nos levam a uma maior combinação de informações para que possamos construir os diversos sentidos do texto. A leitura deve estar presente em todos os níveis educacionais e em qualquer área de ensino, pois se o aluno não ler sempre não vai adquirir novos conhecimentos e deixa de refletir sobre o que leu. Com isso, a prática da leitura escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática da leitura da imagem, do signo visual pois, segundo Dionísio (2005), é através da harmonia entre a imagem e a palavra que se dá o estudo da multimodalidade, assunto de interesse da nossa pesquisa.

Percebemos que, apesar dos diversos estudos na área da multimodalidade, a grande maioria dos textos trabalhados em sala de aula, especificamente no ensino de línguas, se dá com uma seleção de textos, na sua maioria, somente verbais e assim o discente fica desestimulado com esse tipo de atividade. As práticas de ensino, baseadas numa abordagem mecânica de decodificação de signos linguísticos e/ou performance automatizada de traduzir, não levam em consideração a sua axiologia polissêmica, nem o contexto de concepção do texto.

Ainda é relevante a predominância da linguagem verbal, nos seus modos oral e escrito, na vida das pessoas e no sistema educativo de ensino. Nos meios de comunicação, resultado da evolução das novas tecnologias, têm sido integrados outros modos de comunicar, para além da linguagem verbal. A palavra impressa no jornal, na revista está recheada de recursos multimodais como a imagem ou a fotografia; o livro escolar ou acadêmico já não é apenas um texto constituído pela palavra escrita, mas um texto multimodal, em que a palavra escrita interage com gráficos, quadros, tabelas, desenhos, imagens, na construção de significados. Os produtores de texto fazem escolhas deliberadas relativamente ao uso dos modos de representação e a respetiva articulação de forma a construir os seus textos multimodais e assim constituem uma ferramenta muito mais atrativa.

Apesar da crescente coexistência dos diversos modos semióticos, os modos visuais continuam a ser ignorados como elementos constitutivos de significado. A leitura parcial de um texto multimodal apenas na sua vertente de linguagem verbal

escrita revela-se insuficiente numa sociedade que se caracteriza pela emergência do modo visual.

Desse modo, a necessidade de um letramento diante dos avanços tecnológicos, nomeadamente ao uso da internet ou às imagens que predominam no espaço público e privado, como parte integrante do habitat do homem pós-moderno, é urgente e primordial. O letramento nos textos multimodais não desmerece o uso da linguagem verbal, pelo contrário, vem para agregar o estudo do texto à análise de outros sistemas semióticos na sua relação e articulação com a linguagem verbal.

Autores como Kress e van Leeuwen ([1996, 2006, p. 15), Luke (2000, p. 73) e Unsworth (2001, p. 71) reivindicam a necessidade dessa articulação de forma a integrar os letramentos visuais e verbais necessários a uma aprendizagem crítica das crianças à multimodalidade, aos textos multimodais do século XXI. A Semiótica Social baseia-se numa teoria de linguagem sistêmico-funcional, em que os estudos da linguagem em uso dentro de um contexto de situação e de um contexto de cultura, vêm possibilitar analisar os vários sistemas semióticos, como a linguagem verbal, a linguagem visual, a linguagem gestual, etc., permitindo analisá-los de um ponto de vista gramatical.

Todos os elementos provenientes de sistemas semióticos diversos que coocorrem nos textos multimodais podem ser analisados, relacionados uns com os outros e interpretados em termos das escolhas feitas entre os recursos semióticos disponíveis e em termos das suas contribuições para a função social e comunicativa do texto. O significado dos textos, sejam eles orais ou escritos, não é, conseqüentemente, produzido unicamente por um único modo, mas pela composição dos diversos elementos.

Sabemos sobre o impacto que as imagens têm nos valores, nas crenças, nas opiniões e nos comportamentos dos indivíduos e, com isso, observamos o crescente domínio desse território como texto. Dessa maneira, a necessidade de conferir atenção aos significados visuais na sua relação com os significados linguísticos expressos nos textos multimodais são requisitos fundamentais de forma a desenvolver competências críticas de leitura dos textos. Assim, a literacia não implica apenas a vertente tradicional da capacidade cognitiva de ler e escrever, mas envolve também o processo e a participação no discurso e da resistência como forma de emancipação e de fortalecimento dos sujeitos no ato de aprendizagem da cidadania.

Concordamos com o sentido que Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) atribuem às imagens, quando dizem que elas não são meras ilustrações dos textos; elas têm a sua própria gramática na construção de significados e, por conseguinte, devem ser entendidas como um recurso semiótico no processo do nosso sistema semiótico: a linguagem visual. Os autores supracitados asseguram que as estruturas visuais estão aptas a prover significados assim como fazem as estruturas linguísticas, lhes garantindo uma função substancial no contexto de interação social.

Desse modo, acreditamos que a TM é capaz de incorporar e de dar conta das mudanças na linguagem, provocadas pela globalização e pelas novas tecnologias, conforme as palavras de Kress e Van Leeuwen

O mesmo ocorre com a gramática do *design* visual. Como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares de experiências e formas de interação social. Até certo ponto, estas também podem ser expressas linguisticamente. Os significados pertencem à cultura, em vez de pertencerem a modos semióticos específicos (Kress e Van Leeuwen, 2006, p. 02, grifo dos autores, Tradução nossa).<sup>20</sup>

Assim, quando Kress e van Leeuwen (2006) dizem que os significados pertencem à cultura e não a um modo semiótico específico, concordamos plenamente, pois, se no discurso verbal já acontece isso, quanto mais quando tratamos de significados construídos visualmente. Desse modo, só será possível realizar uma leitura produtiva em diferentes modos semióticos se conseguirmos, efetivamente, realizar uma leitura multimodal completa por meio de uma abordagem que contemple tanto a cultura local quanto a global.

### 3.3 MULTIMODALIDADE: SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS

No mundo contemporâneo está presente uma variedade infindável de exigências para com as pessoas, aumentando consideravelmente as variedades de práticas, gêneros e textos que nele circulam e que, de uma forma ou de outra, devem ser abordados no âmbito escolar. Nesse ínterim, o estudo da multimodalidade implica

---

<sup>20</sup>The same is true for the 'grammar of visual design'. Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction. To some degree these can also be expressed linguistically. Meanings belong to culture, rather than to semiotic modes. (Nossa tradução)

uma nova prática por parte dos educadores em sala de aula, dada a importância da imagem na sociedade contemporânea, focando mais especificamente no ensino de línguas. “Não se trata apenas por juntar palavras e imagens num texto” (DIONÍSIO, 2005, p. 173), faz-se necessário levar em consideração os significados pretendidos pelos textos escritos e falados.

Para reforçar a relevância de se estudar a multimodalidade como prática pedagógica em sala de aula, tendo em vista seus múltiplos modos de criação de significados, os estudiosos, Kress e Van Leeuwen (2006) sugerem que estudos sobre multimodalidade sejam sistematicamente incluídos na educação formal. A compreensão elencada por eles se dá, pois, a linguagem visual constitui um importante meio para codificar nossas experiências e interações sociais e que esta se utiliza de seus próprios recursos de expressão semiótica, diferentes da linguagem verbal.

Mas para haver essa implementação dos estudos sobre a multimodalidade no ensino-aprendizagem de línguas é necessário que seja desenvolvido o uso potencial das imagens como meios semióticos multimodais. Dessa maneira, Krees e Van Leeuwen (2006) destacam a necessidade de se desenvolver um modo sistemático de análise e leitura dessas imagens, criando, assim, a GDV, mencionada no item anterior deste trabalho.

Assim sendo, Almeida (2011) corrobora com o pensamento dos autores supracitados quando defende uma prática pedagógica para sala de aula cuja imagem seja o ponto central, tomando por base a perspectiva multimodal para a promoção de uma leitura crítica de textos imagéticos.

A partir desses pensamentos, é dado ao professor, como personagem essencial na produção de conhecimento e para a prática de atividades textuais dentro do ambiente escolar, a função de promover um trabalho voltado às múltiplas formas presentes nos textos multimodais e trabalhar com situações comunicativas variadas.

Para isso, é fundamental que o docente promova discussões sobre a multimodalidade encontrada nos textos que fazem parte do nosso cotidiano, observando as marcas que constituem suas próprias configurações como intenções, cores, formatos, tamanhos das fontes, imagens, sons, dentre outros. Vale salientar que, é de fundamental importância o professor estar familiarizado tanto com o gênero como também com o suporte que o transmite, considerando as diferentes formas de uso dos recursos semióticos (DIONÍSIO E VASCONCELOS, 2013). Outrossim,

segundo as autoras Cani e Coscarelli (2015), em seu artigo intitulado “Textos Multimodais como objeto de Ensino: reflexões em propostas didáticas”:

A pluralidade de recursos semióticos presente nos textos representa uma exigência de leitura que não pode ser afastada da escola, sendo importante a promoção de situações de ensino-aprendizagem que incorporem e discutam infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas, dentre outros. (CANI E COSCARELLI, 2015, p. 17-18).

O ritmo frenético nas mudanças sociais ocasiona também novos desafios com relação ao ensino de línguas nas escolas. Surgem formas de conceber o ensino, bem como suas propostas metodológicas. Muito embora, as mudanças nas práticas sociais do cotidiano aconteçam de forma mais rápida, a escola ainda sente os efeitos obrigatórios das relações humanas e mercadológicas. Ainda há muito a ser feito na educação brasileira em termos de estruturas físicas e de capacitação dos professores.

Assim sendo, sugerimos neste trabalho, atividades com as *comic books* (Histórias em Quadrinhos, em português), como o tipo de gênero textual multimodal a ser trabalhado em sala de aula de inglês no estudo de caso que será descrito no Capítulo seis.

Antes de adentrarmos no capítulo que tratará do gênero utilizado nesse trabalho, cabe ainda tratarmos da organização composicional dos textos multimodais.

### 3.4 ORGANIZAÇÃO COMPOSICIONAL DO TEXTO MULTIMODAL

A composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo.

A esse respeito, Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000) consideram que se os seres humanos produzem e comunicam significações em vários modos semióticos, então somente o uso da linguagem verbal não seria suficiente para concentrar a atenção de quem está interessado na produção e na reprodução social de significados. Logo, se, em essência, os textos são multimodais será improvável criar significados através apenas do modo linguístico. A multimodalidade não se dá através apenas da articulação de recursos verbais e não verbais. Dessa maneira, devemos

entender, portanto, que também existe multimodalidade nos gêneros textuais orais. Para exemplificar essa afirmação, nos apoiamos nas palavras de Dionísio, que denomina os “dois modos de representação” da linguagem, a saber:

Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2005, p. 178).

Nessa concepção, percebemos que todo texto pode materializar elementos multimodais, sem necessariamente utilizar a linguagem verbal e a não verbal. Mesmo que um texto seja predominantemente construído na modalidade escrita da linguagem, nele pode materializar elementos multimodais, como por exemplo: a cor, a fonte, o tamanho das letras, etc. A escolha desses elementos constituintes de um texto vai materializar essa perspectiva multimodal, tendo em vista que o autor do texto ou quem se utilizou daquele determinado texto fez uso da junção entre signos alfabéticos e recursos visuais, provocando, assim, efeitos de sentidos diversos.

Assim sendo, a composição textual é o resultado da articulação entre a linguagem verbal e visual. Essa articulação entre a linguagem escrita e visual distancia cada vez mais os textos de uma noção de frase.

Ao analisarmos um texto multimodal, quando há imagens, observamos que a modalização é realizada através da combinação das cores entre si, pela escolha de tons claros e escuros, pelo uso de sombra e luz, pelo uso de alto e baixo relevos, pela escolha do modelo de tipografia, de iconografia ou, ainda, pelo modo de combinação ou arranjo.

Pelo fato de que todo sujeito é capaz de ler imagens, pois possui competência específica para realizar essa modalidade de leitura, à escola caberia contribuir para o desenvolvimento de tal habilidade, no que concerne ao aceleração e desenvolvimento dos processos de leitura de textos multimodais.

Dessa forma, se a leitura de imagens fosse estimulada pela escola, tal preparo contribuiria para o desenvolvimento de estratégias de leitura de textos multimodais, visando à compreensão eficiente para lidar com as diferentes formas de construção de significados. Tais conhecimentos, certamente, contribuiriam para o aperfeiçoamento de habilidades específicas para a leitura do sentido construído entre os diversos recursos semióticos usados de modo integrado nos textos multimodais.

Vale salientar que vivemos numa sociedade culturalmente visual, o apelo das imagens, com maior evidência na comunicação, tem contribuído para o avanço na leitura com a interpretação dos significados através da união das várias semioses que compõem a multimodalidade, construindo, assim, um processo motivador que traz para as atividades pedagógicas a riqueza de uma linguagem desenvolvida de maneira significativa, principalmente, a partir do século XX.

A articulação das imagens, ilustrações e fotografias com a palavra impressa em jornais, revistas, livros, dentre outros meios, mostra o caráter multimodal tão presente no nosso dia a dia que se torna impossível dissociar a palavra escrita dos elementos imagéticos, como também não perceber a interação delas com gráficos, quadros, tabelas e desenhos, para a construção de significados.

Nesse ínterim, apresentamos que a composição do texto multimodal segundo Krees e Van Leeuwen<sup>21</sup> relacionam os significados representacionais e interativos da imagem entre si através de três sistemas inter-relacionados que são:

(1) O valor de informação. O posicionamento dos elementos (participantes e sintagmas que os relacionam entre si e com espectador/leitor) confere a eles os valores informativos específicos associados às várias 'zonas' da imagem: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem.

(2) A saliência. Os elementos (participantes, bem como os sintagmas representativos e interativos) são criados para atrair a atenção do espectador /leitor em diferentes graus, conforme é percebido por fatores como posicionamento em primeiro plano ou fundo, tamanho relativo, contraste no valor de tom (ou cor), diferenças na nitidez, etc.

(3) O enquadramento. A presença ou ausência de dispositivos de enquadramento (realizados por elementos que criam linhas divisórias ou por linhas de molduras reais) desconecta ou conecta elementos da imagem, significando que eles pertencem ou não pertencem juntos, em algum sentido (Krees e Van Leeuwen, 2006, p. 176-177, Grifo do autor, Tradução nossa).

Esses três princípios de composição mencionados por Kress e van Leeuwen (2006) não se aplicam apenas à imagem, eles se aplicam também a visuais compostos, que combinam texto e imagem e, talvez, outros elementos gráficos, seja

---

<sup>21</sup>(1) Information value. The placement of elements (participants and syntagms that relate them to each other and to the viewer) endows them with the specific informational values attached to the various 'zones' of the image: left and right, top and bottom, centre and margin. 2) Saliency. The elements (participants as well as representational and interactive syntagms) are made to attract the viewer's attention to different degrees, as realized by such factors as placement in the foreground or background, relative size, contrasts in tonal value (or colour), differences in sharpness, etc. (3) Framing. The presence or absence of framing devices (realized by elements which create dividing lines, or by actual frame lines) disconnects or connects elements of the image, signifying that they belong or do not belong together in some sense.

em uma página, seja em uma tela de televisão ou computador. Na análise de textos compostos ou multimodais, sendo que qualquer texto cujos significados são realizados através de mais de um recurso semiótico, surge a questão de saber se os produtos dos vários modos devem ser analisados separadamente ou de maneira integrada; se os significados do todo devem ser tratados como a soma dos significados das partes ou se as partes devem ser vistas como interagindo e afetando umas às outras.

Os autores supracitados enfatizam que que eles não procuram ver a imagem como uma “ilustração” do texto verbal e mais importante ainda, não tratam o texto visual e verbal como elementos totalmente discretos. Eles dizem que:

procuramos poder olhar a página inteira como um texto integrado. Nossa insistência em fazer comparações entre a língua e a comunicação visual decorre desse objetivo. Procuramos quebrar as fronteiras disciplinares entre o estudo da linguagem e o estudo das imagens e procuramos, tanto quanto possível, usar linguagem compatível e terminologia compatível para falar sobre ambos, pois na comunicação real os dois, e de fato muitos outros se reúnem para formar textos integrados (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 177).

Para esses autores, a integração de diferentes modos semióticos é o trabalho de um código abrangente cujas regras e significados fornecem ao texto multimodal a lógica de sua integração. Consistindo, assim, para eles, em dois códigos de integração, quais sejam: o **modo de composição espacial**, que funciona em textos nos quais todos os elementos são co-presentes espacialmente, como exemplo podemos citar as pinturas, as paisagens urbanas e as páginas de revistas; e o ritmo, o **modo de composição temporal**, que funciona em textos que se desdobram ao longo do tempo, como por exemplo: a fala, a música, a dança. Alguns tipos de texto multimodal utilizam os dois modos, como por exemplo, o cinema e a televisão, muito embora o ritmo normalmente seja o princípio integrador dominante nesses casos.

Dessa forma, podemos concluir que os princípios de valor da informação, a relevância e o enquadramento se aplicam não apenas às imagens, mas também, por exemplo, aos “layouts”. Nesse sentido, Kress e Van Leeuwen (2006) deixam claro que as imagens não são meras ilustrações dos textos e ainda acrescentam que elas têm a sua própria gramática (no caso a GDV) para construção de significados e, por conseguinte, essas devem ser entendidas como um recurso semiótico no processo/produto do nosso sistema semiótico que é a linguagem visual.

### 3.4.1 Função da cor

A cor na multimodalidade é um elemento bastante significativo. Dessa maneira, Kress e van Leeuwen (2006, p. 232)<sup>22</sup>, argumentam que os significantes, em que se consideram as cores como significantes e não como signos, “carregam um conjunto de possibilidades das quais criadores e intérpretes selecionam de acordo com suas necessidades e interesses comunicativos em um determinado contexto”. Em alguns casos, a escolha da cor será regulamentada por regras explícitas ou implícitas ou pela autoridade de especialistas e modelos, já no caso da produção e interpretação da arte, sua escolha será relativamente livre.

Os autores concordam com Kandinsky quanto a distinção de dois tipos de disponibilidade em cores e de duas fontes para dar sentido à cor. Primeiramente, eles fazem a associação ou proveniência “de onde vem a cor” e de “onde a viram antes”.

Esses tipos de associações são adotados em muitos dos usos comunicativos da cor, como na publicidade ou na mídia de entretenimento, geralmente estarão com substâncias, objetos etc. que carregam um valor simbólico significativo no contexto sociocultural determinado. Embora as possibilidades de uma cor possam ser amplas em teoria, na prática elas não ocorrem quando o contexto de produção e interpretação é levado em consideração.

O segundo tipo de disponibilidade é o dos “recursos distintivos” da cor. Nesse sentido, Kress e Van Leeuwen (2006) mostram alguns aspectos das possibilidades da materialidade da cor e, portanto, estabelecem uma conexão não com a “gramática”, mas com a fonética e a fonologia.

Eles descrevem que na fonologia, as características denominadas fenômenos materiais reais, como o ponto de articulação de uma consoante ou a abertura da boca na realização de uma vogal e na descrição em que foram implantadas como operando em oposição. Não cabe aqui explicitarmos esse ponto, pois os autores focam menos na oposição do que na qualidade, nas características dos recursos e, assim, falam sobre valores em uma gama de escalas, como a que vai do claro ao escuro, a que vai do saturado ao dessaturado e assim por diante.

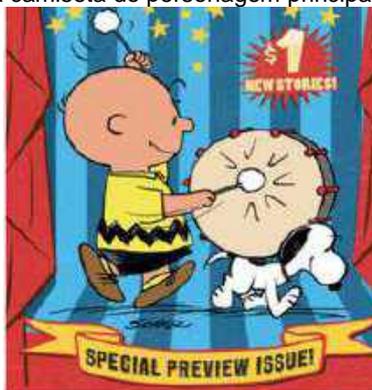
---

<sup>22</sup>...carry a set of affordances from which sign-makers and interpreters select according to their communicative needs and interests in a given context (Kress e van Leeuwen (2006, p. 232).

Kress e Van Leeuwen (2006) veem esses recursos não apenas para distinguir sons ou cores diferentes uns dos outros, mas, sobretudo, como potenciais de significado, isto é, como potencial para se tornarem significantes. Qualquer instância específica de cor pode ser definida como uma combinação de valores específicos em cada uma dessas escalas e, portanto, também como um potencial de significado complexo e composto.

Nas *comic books* há uma série de informações que são transmitidas por meio de signos plásticos, indicadores de cor. Podemos citar como exemplo, o personagem Charlie Brown, das *comic books* que fazem parte do corpus desta pesquisa, que é conhecido pela camiseta amarela com o desenho de *zig-zag*, característica bastante conhecida do personagem. Veja a figura abaixo.

Figura 2 cor da camiseta do personagem principal Charlie Brown



Fonte: Charles M. Schulz, 2011.

Segundo Ramos (2016, p. 84), “a cor é um elemento que compõe a linguagem dos quadrinhos, mesmo nas histórias em preto e branco. O uso de duas cores, a preta e a branca, vem desde o início dos quadrinhos e permanece até hoje”. Ele diz que essa escolha de cores pode ter sido por limitação de recursos tecnológicos, como também por economia de custos ou por pura opção estilística. O uso de cores vem sendo aprimorado desde o surgimento das primeiras *comic books*, de início os jornais e editoras usavam cores primárias, como o vermelho, o azul e o verde, bem como as combinações que elas permitiam.

“A tonalidade das cores pode fazer as vezes da figura cinética na indicação de movimento (RAMOS, 2016, p. 84)”. Um outro recurso possível da cor é a caracterização de algum personagem, como no caso de *Chapeuzinho Vermelho*. A cor faz parte das *comic books*, muito embora seja um recurso ainda pouco estudado

nessa linguagem. “São signos plásticos que contêm informação ora mais relevante para a compreensão do texto narrativo, ora menos. Mas sempre com conteúdo informacional e inserida no espaço do quadrinho, onde se passa a cena (RAMOS, 2016, p 87)”. Na figura a seguir podemos perceber o papel das cores que mudam no cenário e que criam a imagem de espanto quando a personagem Sally chama Snoopy de *hopeless* (sem esperança), porém a cor fica alterada e com um tom mais intenso ao ser pronunciado o adjetivo *defective* (defeituoso) pela personagem Sally. Além da cor mudar e ficar mais intensa, ainda há a presença de uma espécie de “raio” na cor laranja que representada ainda mais o espanto por parte de Snoopy.

Figura 3 mudança de cores nos quadros



Fonte: Craig Schulz, 2013.

Outra forma de percebermos a presença das cores como representantes de informações na linguagem das *comic books* está ligado ao elemento verbal, tendo em vista que “as palavras que são inseridas nos balões e recordatórios<sup>23</sup> ganham novos significados dependendo do tamanho e do estilo da fonte – letras em negrito ou em cores, como vermelho, evidenciam o estado emocional do personagem.”(SANTOS, 2015, p. 30) Vejamos na figura 4 abaixo como a onomatopeia representada pela palavra *zip!* na cor vermelha e junto com um ponto de exclamação representam surpresa e espanto do personagem Linus logo que Snoopy puxa seu lençol, objeto tradicional do personagem que o transmite segurança. Observa-se também a cor de fundo que muda para amarelo de acordo com o momento da cena narrativa de tensão

<sup>23</sup> Segundo Santos (2015, p. 30) os recordatórios são “painéis normalmente retangulares e situados na parte superior das vinhetas, eles contêm informações necessárias para que o leitor compreenda a história e possa prosseguir com a leitura”. Eles eram usados na primeira vinheta das tiras de aventuras publicadas em jornais para “alojar a síntese da história até aquele momento, servindo para trazer à memória dos leitores os fatos passados anteriormente”.

dos personagens presentes. Outro fator observável são as letras do quadro 2 em tamanhos maiores do que o habitual e em negrito com a frase ***This is blackmail!!*** (Isso é chantagem!!!) mostram o quanto estão cheios de significados e demonstram a raiva do personagem Linus diante de tal situação.

Figura 4 letras da onomatopeia em vermelho (quadro 1) / letras grandes em negrito (quadro 2)



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

O discurso das cores liga-se a modos culturais específicos, o que faz com que o sujeito do discurso interprete culturalmente o discurso da cor primeiro, para depois racionalizar o pensamento em um discurso.

Portanto, se não fosse mais permitido nem o uso de cores, nem o de imagens, repentinamente o mundo se tornaria cinza e com outro significado, pois as sociedades apresentam características multimodais particulares, consoante à cultura nacional. E, ainda, que existam diferenças nas preferências multimodais segundo o país, é inegável a existência de preferências nacionais. Em intento ilustrativo, percebemos na figura 5, recorte de uma das *comic books* em que tratava sobre eleições de classe, as cores presentes logo no título da história, como também nas cortinas das cabines de votação eleitorais eram as mesmas cores da bandeira do Estados Unidos. Essa impressão multimodal que tivemos ao observar a *comic book* nos mostra a intenção do autor com o patriotismo bem típico dos estadunidenses.

Figura 5 quadros representando as cores da bandeira dos Estados Unidos





Fonte: Craig Schulz, 2013.

### 3.4.2 Função das imagens e ilustrações

Não podemos deixar de reconhecer a força da imagem, quer seja na palavra quer seja no discurso, materializado na linguagem contemporânea. Assim, é perceptível a necessidade de um aprendizado de leitura de imagem, pois ao vermos pontos, linhas e massas, se não soubermos interpretá-los, não significam outra coisa senão rabiscos e borrões, se não fosse a possibilidade que cada um de nós tem de relacionar esses elementos com nosso repertório de conhecimentos, de capacidade receptiva dos objetos, das pessoas, dos fatos, do meio social, da cultura, a fim de lhes dar um sentido e um significado.

A partir daí surge a necessidade de um aprendizado para a leitura de imagem, para que possamos entender a figura ligando-a a algum referente ou objeto conhecido, tendo na sua aquisição vários níveis de dificuldade. Assim, na leitura de uma fotografia, devido ao o signo que ela representa, dá para se identificar quase que imediatamente, visto que a foto assume o status de documento autêntico, de completo ar de pureza, não contaminado por nenhuma intenção humana. Já o desenho exige elaboração por parte do emissor, assim como a preocupação de orientar a percepção do significado ou de produzir um significado desejável, portando, seletivo. Para Cagnin

a seletividade é orientada por dois polos: a intenção do desenhista e as limitações do receptor. No momento em que o desenho está sendo feito, ele ultrapassa o significado puramente denotativo e quase se liberta dele para se enriquecer de conotações diversas (CAGNIN, 2014, p. 67).

O autor considera que o desenho é intensamente dirigido e que sua capacidade de representar não vem exclusivamente da similaridade, mas de conhecimentos prévios que tem o autor ao desenhar e o leitor ao interpretar os traços. Implica-se, assim, que o desenho é um código, um sistema de signos e esse código, além da

denotação e da conotação, traz consigo o estilo próprio de cada desenhista. Sendo que o desenho já tem sentido conotativo no ato de ser feito e a denotação é menos pura e exige maior aprendizagem.

Ao se fazer comparação com código linguístico a aprendizagem é bem menos ou quase nada onerosa que a das unidades digitais, não analógicas de maior custo.

A leitura do texto vai da parte para o todo, enquanto a da unidade icônica vai do todo para as partes. As unidades discretas linguísticas formam um conjunto fechado de inventário limitado, embora grande cada uma tem uma forma básica invariável. Já as formas do desenho para um mesmo conceito assumem um número infinito de variantes, o que implica diferentes formas de leitura (CAGNIN, 2014). Sendo assim, Cagnin afirma que

a leitura da imagem em busca do significado não é unidirecional, em linha, como na escrita, ou em momentos sucessivos, como na fala, é contínua; a sua significação vem do todo, é próxima do modo de ver as coisas reais, portanto, um inventário aberto, diverso dos signos linguísticos (CAGNIN, 2014, p. 42).

O autor acredita que a significação que as imagens proporcionam pode ser reconhecida de uma maneira global sem a necessidade da sua leitura ser realizada em uma única direção como na linguagem verbal, pois elas representam as coisas reais.

Por conseguinte, quando nos referimos à linguagem verbal, intuimos que há apenas duas modalidades: a falada e a escrita, pois ignoramos as mudanças profundas do discurso atual que se manifesta por múltiplas semioses. Com as mudanças que vêm acontecendo ao longo dos anos, através dos meios eletrônicos, novas possibilidades abrem-se aos novos usos visuais do alfabeto que incluem desde a variação de fontes até os novos tipos gráficos, cores e luzes. Essas mudanças favoreceram o surgimento de um discurso construído pela combinação de palavras e imagens.

Dessa forma, as imagens e ilustrações ganham novos sentidos a partir do momento que exercem a complementaridade de sentidos com o código verbal e este, por sua vez, utiliza-se de recursos como as onomatopeias, no caso das *comic books* dando novos sentidos ao texto.

Para Santos (2014, p. 31) “a onomatopeia é o recurso utilizado para recriar sons em um produto cultural midiático ‘silencioso’.” Tratamos aqui sobre a

onomatopeia, pois como o uso de fontes, estilos e cores alteram o sentido das falas em uma *comic book*, entendemos que esse recurso de imitar ruídos se concretiza em forma de palavras e, também, com tipologias e cores diferentes, constituindo assim uma imagem bastante significativa. Gasca e Gubern afirmam que

Quando os fonemas de uma palavra descrevem ou sugerem acusticamente o objeto ou a ação que significam estamos diante de uma onomatopeia. À diferença do cinema sonoro, os quadrinhos foram obrigados a incorporar de modo escritural um grande número de onomatopeias e de substantivos e verbos fonossimbólicos para expressar com esses sonogramas o rico universo acústico (não verbal) que neles é inaudível, tanto quanto de trata de ruídos como de sons emitidos por animais (Gasca e Gubern 2001, p. 258).

Muitas vezes, as onomatopeias presentes nas *comic books* além de representarem os sons, são escritas com palavras que significam a própria ação que elas estão exercendo no contexto. Vejamos um exemplo a seguir, retirado de uma *comic book* que faz parte do *corpus* desta pesquisa:

Figura 6 quadro sem balão de fala, somente onomatopeia



Fonte: Craig Schulz, 2013.

Na figura 6 não há balão de fala, porém a onomatopeia *rustle rustle* com estilo de fonte diferente representa o barulho vindo de dentro da casinha de Snoopy, sempre representada pela cor vermelha. Sabemos disso, pois ela representa o barulho pela própria tradução da palavra.

Figura 7 cor representando a sujeira de Pigpen



Fonte: Craig Schulz, 2013.

Na figura 7 é interessante observarmos a cor representada pela poeira de sujeira no quadrinho, pois o personagem é conhecido por sua sujeira. A placa que Pigpen segura com a frase *Dirty but not a dirty politician* (Sujo, mas não um político sujo) com a palavra NOT escrita de vermelho é um outro fator passível de observação, pois dar ênfase que ele NÃO é um político sujo, levando o leitor ao sentido pretendido pelo autor da *comic book*. Com isso, podemos afirmar que a linguagem hegemônica do século XXI reside na imagem, na palavra, ou seja, no uso híbrido de várias semioses.

## 4 AS COMIC BOOKS À LUZ DA MULTIMODALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Já vivemos no mundo das imagens há bastante tempo, quando nossos antepassados se maravilhavam mesmo com os poucos livros em que havia gravuras, jornais e revistas com ilustrações. Nos tempos atuais, vivemos cercados por imagens, conseguimos conhecer lugares, pessoas, objetos, através dos meios de tecnologias como a internet, muito antes que possa conhecer pessoalmente. Dessa forma, podemos afirmar que ler através das imagens é muito mais agradável do que se debruçar apenas em textos predominantemente verbais.

No item 4.1 mostramos como as *comic books* foram inseridas no contexto educacional brasileiro e assim a importância de se trabalhar com esse tipo textual no ensino de inglês. É apresentado no subitem 4.1.1 que esse gênero textual possui uma linguagem autônoma e explicitamos como entendê-la. No subitem 4.1.2 tem o intuito de esclarecer que a linguagem visual (icônica) e a linguagem verbal, características das *comic books*, não são ideias concorrentes, mas sim complementares. A partir daí apresentamos os elementos ligados à iconicidade das *comic books* e sua linguagem verbal. No item 4.2 mostramos as funções narrativas das onomatopéias e interjeições nesse tipo de textos. No item 4.3 é apresentado como entender as figuras de linguagem nas *comic books*. No último item deste capítulo, o 4.4, é traçado um panorama histórico de como a imprensa passou a contar histórias em imagens, bem como os tipos de *comic books* que já existiram.

### 4.1 O USO DAS COMIC BOOKS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Adentremos agora no mundo das *Comic books*, História em Quadrinhos em português, que é definido por Cagnin<sup>24</sup> (2014, p. 30) como “uma história em imagens, estudada sob todos os aspectos e formas.” Sendo ainda um sistema narrativo formado de dois códigos de signos gráficos a saber: a imagem, obtida pelos desenhos; e a linguagem escrita.

---

<sup>24</sup> Antônio Luiz Cagnin é o grande nome no Brasil nos estudos da linguagem dos Quadrinhos, segundo Vergueiro (2015).

Os primeiros estudos acadêmicos voltados às histórias em quadrinhos, no Brasil, foram na década de 1970 que, segundo Vergueiro (2015, p. 10), “tiveram as mais variadas influências e seguiram linhas de pensamento específicas, grande parte delas ligadas à área de comunicação.”

Assim sendo, não podemos deixar de falar um pouco sobre a aceitação das histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica no Brasil. Foi em 1996, ano que ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, de certa forma, propunha um pacto entre este produto cultural midiático e a educação formal. Nesse sentido, ela “[...] já apontava para a necessidade de inserção de outras linguagens e manifestações artísticas nos ensinos fundamental e básico” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10). Porém, a inclusão efetiva das histórias em quadrinhos nos livros didáticos começou de forma tímida, sendo utilizadas para ilustrar aspectos específicos das matérias que antes eram explicados por um texto escrito, (VERGUEIRO, 2014). Assim, o surgimento das histórias em quadrinhos nos materiais didáticos era em quantidade bastante restrita, pois segundo Vergueiro (2014, p. 20) “ainda temia-se que sua inclusão pudesse ser objeto de resistência ao uso do material por parte das escolas”.

À medida que foi ampliando a inserção das histórias em quadrinhos no ambiente escolar e autores de livros passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades apresentadas como complementares para os alunos, a linguagem dos quadrinhos foi sendo incorporada ao ensino.

A relação entre quadrinhos e educação nem sempre foi amigável, passando por momentos de grande hostilidade e outros de tímida cumplicidade, quando alguns professores mais ousados se atreveram a utilizá-los em sala de aula. Tratava-se de aplicações esporádicas, marcadas muito mais pela ousadia e entusiasmo de seus propositores do que propriamente por correção metodológica. A realidade hoje em sala de aula muito difere de outrora, tendo em vista a liberdade que os professores têm ao trabalhar diversos gêneros textuais, cabendo a esses profissionais aperfeiçoá-los, tendo em vista a necessidade de cada sala de aula.

Segundo afirma Vergueiro (2014), em muitos países os órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância de se inserir as histórias em quadrinhos no currículo escolar e que desenvolveram orientações específicas para isso, caso semelhante aconteceu no Brasil quando o uso das histórias em quadrinhos

já é reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O autor em questão enumera alguns motivos em que as histórias em quadrinhos auxiliam no ensino, a saber:

os estudantes querem ler os quadrinhos; palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; existe um alto nível de informação nos quadrinhos; as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos; os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes; o caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e agir; os quadrinhos tem caráter globalizador; os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema. (VERGUEIRO, 2014, p. 21-25)

Em síntese, o autor afirma que os estudantes são receptivos e recebem os quadrinhos de forma entusiasmada, não havendo qualquer rejeição por parte deles e que ao unir o texto verbal à imagem há uma ampliação na compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, analisados de forma isolada, seria difícil para se conseguir. Ainda acrescenta que as histórias em quadrinhos, por tratarem de temas diversificados podem ser trabalhadas em qualquer área de ensino e devido aos seus variados recursos, tais como o balão, a onomatopeia, os diversos planos utilizados pelos desenhistas, possibilitam aos alunos o acesso a outras possibilidades de comunicação.

Dessa forma, Vergueiro (2014) refuta a tese de que a ideia concebida anteriormente de que as histórias em quadrinhos colaboravam para afastar as crianças e adolescentes da leitura de outros materiais, ao dizer que a ampliação com a familiaridade com esse tipo de leitura possibilita que os alunos encontrem menor dificuldade para se concentrar nas leituras com finalidades de estudo, acrescento ainda que as histórias em quadrinhos, inclusive, são lidas também com intuito de estudo e por seu caráter informativo.

Outro motivo analisado pelo autor é a linguagem de fácil entendimento, com expressões que fazem parte do cotidiano do aluno, tratam de assuntos variados, introduzindo palavras novas cujo vocabulário vai se ampliando de forma despercebida. O caráter elíptico da linguagem dos quadrinhos é importante, pois

sendo uma narrativa de linguagem fixa, a constituição de uma história em quadrinhos implica na seleção de momentos-chave da história para utilização

expressa na narrativa gráfica, deixando-os outros momentos a cargo da imaginação do leitor” (VERGUEIRO 2014, p. 24).

Além do mais, os quadrinhos são úteis para compreensão de leitura, fato esse essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. Outrossim, o caráter globalizador deve-se ao fato de que as histórias em quadrinhos são veiculadas no mundo inteiro e podem ser compreendidas por qualquer aluno sem a necessidade de um conhecimento anterior específico ou familiaridade com o tema.

Por último, Vergueiro (2014) afirma que os quadrinhos podem ser usados desde os anos escolares iniciais, bem como em séries mais avançadas, mesmo em nível universitário, tendo em vista a variedade de títulos, temas e histórias existentes. O autor ainda acrescenta a acessibilidade e o baixo custo de se utilizar dos quadrinhos no ambiente escolar.

Pudemos perceber as inúmeras vantagens de trabalhar com histórias em quadrinhos no ensino, cabendo ao professor planejar e desenvolver as atividades estabelecendo estratégias mais adequadas às suas necessidades. No caso dessa pesquisa, o uso das *comic books* para leitura de inglês se deu seguindo métodos de ensino de línguas e à luz da multimodalidade.

#### **4.1.1 A Linguagem autônoma das *comic books*: como entendê-las**

A linguagem nesse tipo de gênero é autônoma<sup>25</sup>, pois se utiliza de mecanismos próprios para representar os elementos narrativos, (RAMOS, 2016). Isso não significa dizer que sua linguagem está separada de outras formas de linguagem, como a literatura, por exemplo. Barbieri (1998) defende a premissa de que as várias formas de linguagem estão interconectadas.

Tendo uma linguagem autônoma, especificamente composta por dois códigos narrativos atuando em constante interação: o visual e o verbal, é indispensável que o aluno decodifique as múltiplas mensagens presentes nas *comic books* para que o docente obtenha melhores resultados em sua utilização em sala de aula. De acordo com Vergueiro (2014), apesar de algumas mensagens serem entendidas exclusivamente pelo texto e outras através da imagem, o autor diz que a grande

---

<sup>25</sup> Sobre a leitura de que as *comic books* constituem uma linguagem autônoma é também compartilhada por autores como: Cirne (1970), Eisner (1989), Acevedo (1990) e Eco (1993).

maioria das mensagens dos quadrinhos, no entanto, é percebida pelos leitores por intermédio da interação entre os dois códigos. Em consonância com o que foi dito pelo autor supracitado, defendemos que tanto o texto escrito quanto o visual devem ser considerados no momento da leitura, pois a união de tais recursos utilizados na construção dos gêneros textuais corroboram para a construção de sentidos dos textos.

Assim, Ramos (2016) afirma que alguns estudos linguísticos existentes costumam classificar as *comic books* por gêneros e identificam três comportamentos teóricos:

O que vê os quadrinhos como um grande rótulo que abriga diferentes gêneros; O que vincula os gêneros de cunho cômico – charge, cartum, caricatura e tiras (em alguns casos, chamados de quadrinhos) – num rótulo maior, denominado humor gráfico ou caricatura (usada neste segundo momento num sentido mais amplo); O que aproxima parte dos gêneros, em especial as charges e as tiras cômicas, da linguagem jornalística (linha apoiada no fato de serem textos publicados em jornal). (RAMOS, 2016, p. 20-21).

Concordamos com Ramos (2016, p. 21) quando ele vê as *comic books* “como um grande rótulo que agrega vários gêneros que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos”. Porém, não há a maneira mais ou menos correta de escolher entre uma das linhas teóricas citadas por Ramos. Dessa forma, cabe analisar qual dessas teorias é melhor adaptável ao ambiente escolar.

São várias as vantagens de se utilizar as *comic books* nas aulas de língua inglesa. A principal delas é a utilização de imagens juntas com as palavras que ensinam de forma mais eficiente. Segundo Vergueiro

A interligação do texto com a imagem, existente das histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra – como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados (VERGUEIRO, 2014, p. 22).

Dessa forma, essa relação entre texto verbal e imagem presentes nas *comic books* quando trabalhadas de forma a entender sua complementaridade e não trabalhar somente os aspectos dos textos de forma isolada, se dará de maneira mais eficiente no ensino, mais especificamente no ensino de inglês, tendo em vista que há uma maior compreensão leitora do verbal com o pictórico.

A função de complementaridade entre a imagem e a palavra é perceptível nas *comic books*, pois

[...] se o verbal tem amplo poder de representação no vasto campo das ideias e dos conceitos universais, a imagem está revestida da imensa riqueza da representação do real e nos traz o simulacro dos objetos físicos e até a sugestão de movimento, pois a figura dos seres vivos, ainda que imóvel, é sempre, infalivelmente representada num momento dado da realização de um gesto ou ato. (CAGNIN, 2014, p. 42)

O autor considera que a imagem, por si já é uma narrativa, mesmo que mínima, tendo em vista que a ação, elemento fundamental da narração, pode ser percebida no momento congelado pela imagem, sendo possível deduzir o que aconteceu antes e até depois daquele momento retratado.

Ao analisar os elementos constitutivos das *comic books*, Cagnin (2014) considera o que compõe a imagem, destacando a percepção visual, os contextos, as possibilidades de leitura da imagem, os meios expressivos, os estilos dos desenhos, dentre outras coisas, sem nenhuma pretensão de separar um elemento do outro, pois entende que há complementaridade entre eles. Para o autor, “a imagem visual é produto de estímulos luminosos que, partindo do objeto, atingem a retina” (CAGNIN, 2014, p. 52). Podendo acontecer ilusões óticas nas figuras ambíguas, interpretadas de duas ou mais formas diferentes, como demonstrada na figura 1 abaixo em que vemos vários animais numa mesma imagem.

Figura 8 ilusões óticas



Fonte: Cagnin, 2014, p. 52.

Cagnin (2014) cita os contextos, como sendo essencial para que o leitor possa entender uma imagem. Segundo o autor, o contexto é formado através das diversas associações dos signos iconográficos do desenho com o repertório de conhecimentos

e lembranças do leitor. Esse contexto citado por Cagnin pode ser: intraicônico, intericônico e extraicônico. Explicando de forma sucinta, o primeiro contexto relaciona-se com os diferentes elementos que formam a imagem (traços, hachuras etc.); já o segundo relaciona-se com duas ou mais imagens justapostas em linha nas sequências ou nas séries; e o terceiro relaciona-se com elementos externos e de natureza diversa, como tempo, idade, instrução etc.

O papel do texto nas *comic books* é destacada por Cagnin através das funções do elemento linguístico e as formas de apresentação do texto, podendo ocorrer nos variados tipos de balão, nas legendas, nas onomatopeias e no título de histórias e séries. Com relação às funções da linguagem e baseado em Barthes, o autor cita a fixação, como a que possibilita a delimitação de um significado único entre os muitos que a imagem sozinha, permite; e a de ligação, em que a palavra e imagem se encontram em uma situação de complementaridade. O autor acrescenta ainda que “embora o texto esteja presente na maioria das histórias publicadas, ele não deve ultrapassar o limite de sua complementaridade. A imagem é quem deve contar a história (CAGNIN, 2014, p. 98)”. Apesar do autor dar maior importância à imagem em detrimento do texto, não há como negar a importância entre a imagem e o texto, um complementando o outro para construção do significado.

Os variados recursos presentes nos quadrinhos tais como: o balão, a onomatopeia, os diversos planos utilizados pelos desenhistas, fazem com que o estudante tenha acesso a outras possibilidades de comunicação que colaboram para seu relacionamento familiar e coletivo. Vergueiro (2014) enfatiza o auxílio dos quadrinhos no desenvolvimento da leitura, afastando o estereótipo de que esse tipo de leitura colaborava para que crianças e jovens não lessem outros tipos de materiais, tornando-se uma forte aliada do professor em sala de aula, seja qual for a disciplina. Outra vantagem apontada pelo autor supracitado é o enriquecimento vocabular dos alunos, aspecto muito importante no ensino de línguas, pois as *comic books* são escritas em linguagem de fácil entendimento, com expressões que fazem parte do cotidiano e conhecimento de mundo do educando.

Apesar de não ser o foco de nossa pesquisa, vale ressaltar a relevância do enriquecimento vocabular no processo de ensino-aprendizagem de inglês, cujo conhecimento da palavra deve ser percebido através dos diversos contextos em que estão inseridas. Podemos afirmar através das palavras de Leffa (2000, p.19) que “Língua não é só o léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a

distingue das outras”. Ainda em Leffa (2000, p. 19) “Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico.” Através do vocabulário o indivíduo compreende melhor um texto do que conhecendo sua sintaxe.

Dessa forma, podemos perceber que no ensino de uma língua estrangeira, a aquisição vocabular é um dos aspectos mais importantes do processo. O léxico é o único conhecimento que pode aumentar, geralmente pelo resto da vida, já que sempre é possível aprender novas palavras, seja na língua materna seja em uma língua estrangeira.

Para muitos aprendizes de uma língua estrangeira saber o significado de uma palavra já significa conhecer tal palavra, mas para ser capaz de utilizar uma palavra adequadamente a partir dos aspectos morfológico, sintático, sociolinguístico e pragmático é necessário dispor de múltiplos tipos de informações contidas nela.

Para Nation (1990) existem dois tipos de conhecimento sobre o que é saber uma palavra. Segundo esse autor, devemos considerar se a palavra será apreendida apenas como reconhecimento ou se o conhecimento produtivo da palavra é necessário.

Para cada tipo de conhecimento existe um grupo de respostas. Conhecer uma palavra, segundo Nation (1990) implica em identificá-la em sua forma escrita e/ou falada, bem como conhecer sua forma gramatical e a que categoria pertence, identificando suas possíveis colocações com outras palavras e se a palavra é mais comum ou mais rara e quais os contextos pragmáticos em que pode ser encontrada. Por fim, saber o(os) seu(s) significado(s) e conseguir associá-la a seu campo semântico.

Esses itens constituem o conhecimento produtivo de uma palavra, como também seu uso, o contexto em que a palavra está inserida, quer seja em situações reais na fala quer seja na escrita. Sendo assim, o ser humano ao viver em sociedade e ao ocupar as mais diversas funções, utiliza-se da linguagem nas mais variadas situações de vivência, na sua prática social, com seus valores de vida, bem como com as normas das instituições a que faz parte. Assim, faz com que seu vocabulário se constitua de marcas características ao universo a que ele está exposto, de forma que seus textos escritos ou mesmo orais reflitam às suas experiências de vida. Por conseguinte, além de reconhecer uma palavra, devemos saber como utilizá-la nas

nossas práticas, nos mais diversos contextos e da maneira mais adequada à situação e ao registro.

A aprendizagem do léxico não é um processo simples e, portanto, é necessário entender a competência léxica em três dimensões distintas de acordo com Henricksen (1999) que são: a) a variação entre o conhecimento parcial e o conhecimento exato; b) a profundidade do conhecimento de uma palavra; e c) o conhecimento receptivo em oposição ao conhecimento produtivo. As dimensões a e b estão relacionadas ao conhecimento de uma palavra, enquanto a última se manifesta à medida que o aprendiz pode conectar-se a essa palavra e utilizá-la.

Todavia, a compreensão do léxico está inserida no espaço desempenhado pela língua como produto cultural, isso é importante para a compreensão profunda dos textos em língua estrangeira. Isso porque a noção de textualidade somente se concretiza nas relações com a cultura, ou seja, os significados são construídos a partir dos aspectos culturais. Estudar uma língua estrangeira e trabalhar nesse contexto de conhecer a cultura das *comic books* são questões de grande relevância.

#### **4.1.2 A linguagem visual (icônica) e a linguagem verbal das *comic books***

A ideia de colocar esse item nesse estudo tem o intuito de esclarecer que a linguagem visual e a linguagem verbal, características das *comic books*, não são ideias concorrentes, mas sim complementares.

Apesar de sabermos que existem as *comic books* sem texto, com exceção do título, chamadas de “histórias mudas ou quadrinhos *sans parole* (sem a fala das personagens) (CAGNIN, 2014, p. 34), em que se valem apenas do código icônico para contar uma história, dispensando totalmente o texto verbal e servindo-se tão somente da representação dos momentos mais significativos das ações e dos gestos das personagens para sugerir, nos quadros sucessivos, o significado de movimento.

Por outro lado, também existem as *comic books* cheias de textos verbais e que relegam a imagem a um papel servil. O foco deste trabalho é mostrar como a linguagem visual (icônica) e a linguagem verbal são trabalhadas num caráter de complementaridade.

A compreensão dessa complementaridade se dá, pois a linguagem “verbal tem amplo poder de representação no vasto campo das ideias e dos conceitos universais” e a “imagem está revestida da imensa riqueza da representação do real e nos traz o

simulacro dos objetos físicos e até a sugestão de movimento” (CAGNIN, 2014, p. 42). Ainda com relação à imagem, o autor afirma que mesmo a figura dos seres vivos, ainda que imóvel, é sempre infalivelmente representada num momento dado da realização de um gesto ou ato.

Cagnin (2015) define as *comic books* como um sistema narrativo formado de dois signos gráficos que são: a imagem, através do desenho e a linguagem escrita. Para Groensteen (2015, p. 14), as *comic books* são “uma combinação original de uma (ou duas, juntos com a escrita) matéria(s) de expressão e de um conjunto de códigos.” Os dois autores concordam quanto a composição quadrinística e mostram o caráter multimodal desse gênero em questão.

Para Vergueiro (2014) a imagem desenhada é o elemento básico das *comic books* em que

se apresenta como uma sequência de quadros que trazem uma mensagem ao leitor, normalmente uma narrativa, seja ela ficcional (um conto de fadas, uma história infantil, a aventura de um super-herói etc.) ou real (o relato/reportagem sobre fatos ou acontecimentos, a biografia de um personagem ilustre etc.). (VERGUEIRO, 2014, p. 32, grifos do autor).

Esse autor classifica como a menor unidade narrativa das *comic books* o quadrinho ou a vinheta. Ele acrescenta que a leitura das vinhetas se dá como no mundo ocidental, “organizada no sentido da leitura de texto escrito, ou seja, do alto para baixo e da esquerda para direita”, (VERGUEIRO, 2014, p. 33). Vale salientar que nos países asiáticos, essa representação ocorre da direita para a esquerda, acompanhando a leitura das escritas japonesa e chinesa, por exemplo, o que permitirá o entendimento da mensagem.

Sobre a linguagem icônica nas *comic books*, essas estão ligadas a questões de “enquadramento, planos, ângulos de visão, formato dos quadrinhos, montagem de tiras e páginas, gesticulação e criação de personagens, bem como a utilização de figuras cinéticas, ideogramas e metáforas visuais.” (VERGUEIRO, 2014, p. 34).

Esses elementos ligados à iconicidade das *comic books* precisam que cada um seja compreendido para assim permitir a melhor utilização das histórias em quadrinhos no ensino e possibilitar, se possível, a elaboração de histórias que utilizem com mais desenvoltura todo o potencial da linguagem típica do meio.

Demonstraremos a seguir, de forma resumida, cada um desses elementos.

O **quadrinho** ou **vinheta** são representados através de uma imagem fixa, em um momento específico ou de um encadeamento interligado de instantes. Esses elementos são necessários para haver a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento.

Assim sendo, o quadrinho ou vinheta se difere da fotografia, cuja imagem é captada apenas um instante, um milésimo de segundo em que o diafragma da máquina fotográfica ficou aberto. Por conseguinte, no interior de um mesmo quadrinho podem estar expressos vários momentos que, vistos em conjunto, dão a ideia de uma ação específica.

Tendo em vista o desenvolvimento das *comic books*, na busca por uma maior dinamicidade nas narrativas, os quadrinhos obtiveram os mais diferentes formatos. Algumas *comic books* publicadas em revistas, as do gênero super-heróis, principalmente, utilizam-se de vários formatos de quadrinhos, chegando a ter formatos estonteantes. Muito embora essa forma de apresentar os quadrinhos seja característica exigida pelo leitor moderno, cuja forma de ser apresentado os quadrinhos dê à narrativa gráfica maior dinamismo visual e figuras marcantes, pode representar um empecilho para a compreensão da leitura, principalmente para leitores que não estão acostumados a esse ritmo narrativo, dificultando tal compreensão.

Segundo Vergueiro (2014) caberá ao artista responsável pela produção das *comic books* a escolha do formato mais adequado das vinhetas para retratar a ação que ele se propõe. A utilização de vinhetas de diferentes tamanhos na mesma página colabora para a leitura da história, afastando bastante a monotonia visual.

Vale salientar também que as linhas que demarcam o contorno das imagens e que formam os quadrinhos possuem função informativa.

Dessa forma, as linhas contínuas, sólidas, envolvendo imagens, indicam que a ação retratada ocorre num momento real, presente – verossímil. Caso as imagens sejam enquadradas por linhas pontilhadas representam um acontecimento ocorrido em tempo passado ou podem mesmo representar sonho ou devaneio de algum personagem (nesse caso, com os mesmos objetivos, podem ser também utilizados quadrinhos com contornos ondulados, em forma de nuvem), (VERGUEIRO, 2014).

É importante mencionar ainda que os contornos dos quadrinhos não representam algo preso da qual nada pode escapar. Existem autores que em alguns momentos-chave, extrapolam os limites dos quadrinhos e fazem com que parte da ação se desenrole fora deles. Vergueiro menciona que

em outros momentos, os quadrinhos, por necessidade narrativa, podem aparecer inter-relacionados, com uma mesma ação sendo contada de forma a virtualmente transpassar os quadrinhos (como a trajetória de uma flecha ou uma bala, um corpo que se movimenta após um soco etc.) (VERGUEIRO 2014, p. 39).

Figura 9 o "grito" de Snoopy ultrapassa a barreira do quadrinho



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

A figura acima serve para exemplificar, mesmo não sendo o que especifica na citação, mas podemos perceber que o “grito” proferido pelo personagem Snoopy transpassa as barreiras de um quadrinho e segue até o outro.

Temos também como forma de observar a linguagem icônica dos quadrinhos os **enquadramentos** ou **planos** que “representam a forma como uma determinada imagem foi representada, limitada na altura e largura, da mesma forma como ocorre na pintura, na fotografia e no cinema,” (VERGUEIRO, 2014, p. 40).

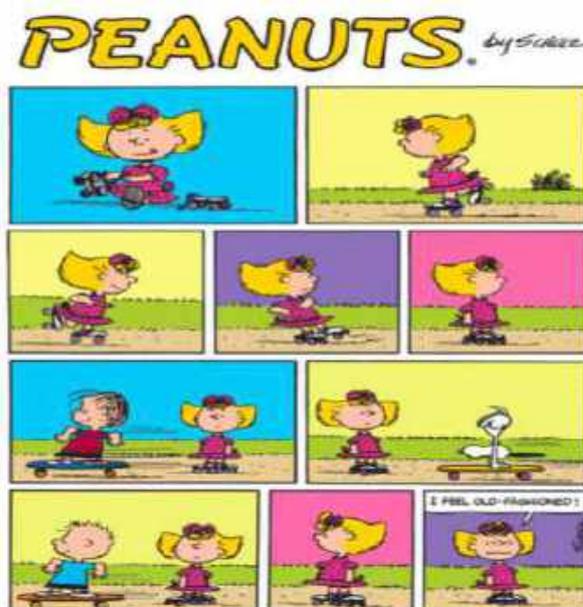
Deve-se levar em conta ainda a montagem de uma *comic book*, que vai depender do tipo de narrativa e do veículo em que ela será publicada. Vergueiro (2014, p. 45) cita as tiras publicadas em jornal que “precisam trabalhar temas específicos em dois ou três quadrinhos, algumas vezes de forma isolada, em outras interligadas com tiras anteriores e posteriores.” O autor cita o modelo das tiras de humor, cuja narrativa se inicia e termina em uma única tira. Outro modelo está ligado às histórias de aventuras, cujas “tiras diárias partem de um gancho ou momento de tensão anteriormente dado, um desenvolvimento desse momento e a geração de um segundo momento que criará elo com a tira do dia seguinte, garantindo o retorno do leitor.”

O autor traça a diferença entre os dois modelos, em que no primeiro a leitura de uma tira isolada permitirá um entendimento completo da mensagem enquanto que no segundo modelo, na maior parte das vezes, a leitura isolada da tira pouco esclarece o leitor, cuja impressão será de ter interrompido um diálogo de alguém e assim não

saberá sobre que assunto estava sendo tratado antes e qual será o eventual desfecho da conversa.

Geralmente, as tiras recebem por título o nome de seu personagem ou grupo de personagens mais destacado. No caso das *comic books* trabalhadas neste trabalho, o título *Peanuts* se refere ao personagem principal que é o cachorro do também personagem principal Charlie Brown. O título normalmente aparece no alto da tira, à esquerda, sendo a primeira coisa a chamar atenção do leitor, acompanhando o sentido normal de leitura como vemos na figura 10.

Figura 10 *Peanuts* nome do personagem principal que deu nome a comic book



Fonte: Charles M. Schulz, 2014.

Outra informação relevante está na primeira página da história, como podemos observar na figura 10 acima, também conhecida como *splash page*. Essa página funciona como uma introdução à narrativa que se seguirá. Através dela, o leitor se informará sobre o que será tratado nas páginas seguintes e, assim, o leitor será conduzido diretamente nos eventos e atmosfera da história, fazendo com que ele compreenda os principais elementos nela envolvidos e retomando, eventualmente, elementos de histórias anteriores. Nas *comic books* de personagens fixos, normalmente, sua identificação, em forma de logotipo, aparece no alto da página. O logotipo garante a identificação imediata do personagem junto ao seu público, podendo ser utilizado em produtos derivados dos quadrinhos, como desenhos

animados, brinquedos, livros, filmes etc. Como afirma Vergueiro (2014), o logotipo deve interagir graficamente com o projeto gráfico da primeira página, valorizando-o.

Considerando a página nas *comic books* como um grande bloco narrativo a ser representado por um segmento de uma ação contada em várias páginas sequenciais, seu planejamento deve ser deliberado, de forma a se encadear com aquilo que a precede e o que lhe é imediatamente posterior, para que a cada virar de página feita pelo leitor, ele recupere a atenção na leitura na página seguinte, conforme interesses do autor dos quadrinhos. Para Vergueiro (2014, p. 50) além de considerar as unidades de informação menores nos diversos dos quadrinhos

é preciso ter em vista sua relação com os demais, ou seja, com o conjunto da página, levando-se em conta que o leitor a enxerga como uma unidade e, ao focalizar sua atenção em um quadrinho específico, continua tendo ainda presente à sua frente, por meio da visão periférica, os outros componentes da mesma página. Poucas pessoas têm uma compreensão exata da complexidade desse sistema de recepção quando se está lendo uma história em quadrinhos e nem, tampouco, que nele repouse a maior responsabilidade pelo fascínio que o meio consegue despertar em seus leitores. (VERGUEIRO, 2014, p. 50)

Dessa forma, todos os elementos constituintes das *comic books* devem considerar todos os elementos que implicam na leitura, buscando criar dinâmica interna que facilite o entendimento. Para tanto, questões como perspectivas, cores, claro/escuro, tonalidades de sombra e massa etc. influenciam no aspecto gráfico da página quanto na compreensão da mensagem proposta.

Ao continuar abordando sobre os elementos que tratam do caráter icônico das *comic books* estão os **protagonistas** e os **personagens secundários**. O protagonista nos quadrinhos é fixo, constituindo o que se costuma chamar de “série”. Esse personagem é graficamente diferente dos demais, tanto por atributos físicos como por suas características sociais e intelectuais. Essa característica não procede no *Peanuts*, tendo em vista que o personagem principal, Charlie Brown é descrito com um perdedor nato, que apesar de sempre perder nas partidas de baseball ele nunca desiste. Geralmente, no aspecto físico principalmente no caso das histórias de super-heróis ou de aventuras, costumam ser apresentados com o mesmo tipo de roupas, com a finalidade de possibilitar sua identificação imediata por parte dos leitores. Além disso, tanto as cores como os instrumentos utilizados pelos heróis dos quadrinhos podem ter uma função simbólica, reforçando uma determinada visão de mundo.

Por conseguinte, os personagens secundários de alguns gêneros de quadrinhos, principalmente os de aventuras e de super-heróis, são estereotipados, podendo ser classificados, segundo Vergueiro (2014, p. 52), em algumas categorias, a saber: “a namorada ou o objeto de interesse amoroso do protagonista; o(s) companheiro (s) do herói; o vilão ou o oponente, ao personagem de apoio”. Em geral, todos esses personagens concorrem para destacar a atuação do protagonista, criando uma situação que, devido à sua complexidade, exige sua interferência pessoal.

A representação gráfica dos personagens com figura humana vai obedecer ao estilo dos quadrinhos. As expressões corporais e faciais são alguns elementos importantes a serem observados para a caracterização dos personagens e para compreensão da mensagem das histórias em quadrinhos, tendo em vista que influenciam na compreensão de seu estado de espírito. De acordo com Vergueiro (2014, p. 53) “as expressões faciais seguem um código universalmente aceito para evidenciar cada estado de ânimo, possibilitando expressar os mais variados sentimentos, de acordo com a criatividade de cada autor”. Sendo assim, os gestos dos personagens seguem suas características definidas por seu autor.

Figura 11 expressões faciais de Charlie Brown



Fonte: Charles M. Schulz, 2014.

Na figura 11 observamos as expressões faciais de Charlie Brown ao ouvir o barulho de algo acontecendo fora da casa (*crash*). No quadro 3 a expressão facial associada a expressão típica do personagem *Good Grief!* (poxa vida!) indica decepção/pena ao ver o que aconteceu à casa de Snoopy, seu cachorro.

Por fim, vale salientar que, sendo um meio de comunicação em massa, muitas *comic books* tendem a firmar-se em estereótipos para melhor fixar as características de um personagem junto ao público. Trazendo como forma de representação uma forte carga ideológica e assim reproduz preconceitos já enraizados na sociedade.

Como já foi dito, nas *comic books* as imagens são sempre fixas. Dessa maneira, as figuras cinéticas servem para dar a ideia ou ilusão de mobilidade, de deslocamento físico permitindo ao leitor apreender a velocidade relativa de distintos objetos ou corpos. Não nos prenderemos em citar todos os tipos possíveis dessas figuras, pois elas variam de acordo com a criatividade dos autores. Como exemplos podemos citar as mais comuns que expressam trajetória linear (linhas ou pontos que assinalam o espaço percorrido), oscilação (traços curtos que rodeiam um personagem, indicando tremor ou vibração), impacto (estrela irregular em cujo centro se situa o objeto que produz o impacto ou o lugar onde ele ocorre), entre outras.

Figura 12 onomatopeias e figuras demonstrando movimento



Fonte: Charles M. Schulz, 2014.

Figura 13 onomatopeias e figuras demonstrando movimento.



Fonte: Charles M. Schulz, 2014.

A palavra *wallop!* na figura 12 indica o movimento que ela significa no acontecimento que sucede no quadro seguinte (pancada) expressando uma metáfora visual. Na figura 13 *wobble wobble* (oscilação/oscilar) significa o movimento que Sally faz na cadeira ao balançá-la para Peppermint Patty acordar na sala de aula.

Os recortes acima são exemplos de figuras cinéticas que foram tiradas das *comic books* trabalhadas no curso de Leitura em Histórias em quadrinhos em inglês. Já as metáforas visuais para Vergueiro

atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal. Elas se constituem em signos e convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como, por exemplo, “ver estrelas”, falar cobras e lagartos”, “dormir como um tronco” etc. As metáforas visuais possibilitam um rápido entendimento da ideia. Elas podem estar localizadas dentro ou fora dos balões. Como no caso das figuras cinéticas, sua variedade é infinita (VERGUEIRO, 2014, P. 54).

Sendo assim, as metáforas visuais fazem parte de um importante elemento icônico que ampliam as possibilidades da apreensão do significado nas diferentes *comic books*. Abaixo, segue o recorte de uma metáfora visual presente nos quadrinhos de *Peanuts*, a expressão bastante recorrente ao longo de toda a narrativa *Good Grief!* que significa “Poxa vida!” proferida pelo personagem Charlie Brown todas as vezes que ele se sente decepcionado, assustado ou surpreso com algo.

Figura 14 Expressão "poxa vida"



Fonte: Charles M. Schulz, 2016.

A linguagem verbal faz parte de um dos códigos integrantes das *comic books* que trabalham em interação para passar a mensagem ao leitor. Essa linguagem aparece principalmente ao expressar a fala ou pensamento dos personagens, a voz do narrador e os sons envolvidos nas narrativas apresentadas, mas também estará presente em elementos gráficos, como cartazes, cartas, vitrines etc. “A fim de integrar a linguagem verbal à figuração narrativa, os quadrinhos desenvolveram diversas convenções específicas à sua linguagem, que comunicam instantaneamente ao leitor o “status” do enunciado verbal.” (VERGUEIRO, 2014, p. 55)

Com isso, os textos verbais que representam formas de comunicação dos personagens, internas ou externas, aparecem nos quadrinhos envoltos por uma linha circular, próxima à cabeça do(s) que as expressam, chamada de **balão**. Logo, os textos que expressam a voz do narrador ao invés de balão vêm acondicionados em um retângulo colocado no canto superior do quadrinho. A representação verbal dos sons é feita nos quadrinhos por meio das onomatopeias, que aparecem geralmente em caracteres grandes e dispostos no quadrinho de maneira a valorizá-la graficamente. Vejamos um exemplo de onomatopeia e a valorização. Trataremos a seguir de cada um dos elementos em que a linguagem verbal vem representada:

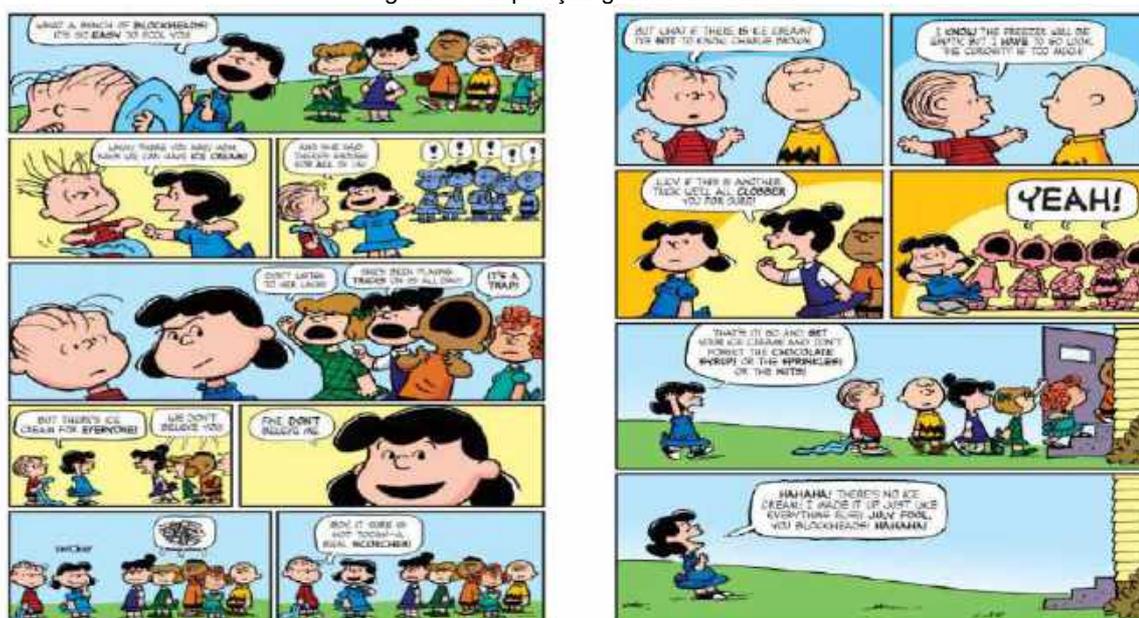
### **O BALÃO**

Os leitores ao ler as palavras têm a impressão de que estão ouvindo a fala dos personagens em suas mentes e essa impressão é criada pelo uso de balões de fala, que formam um código bastante complexo. Assim, Vergueiro (2014, p. 56) considera que “isso acontece porque, principalmente pelo balão, as histórias em quadrinhos se transformam em um verdadeiro híbrido de imagem e texto, que não podem mais ser separados. O balão é a interseção entre imagem e palavra.” O código auditivo, por ser uma convenção, ao ser transmitido pelo balão passa geralmente despercebido pelo

leitor, a menos que um comentário textual chame a atenção ou que participe ativamente da narrativa, transformando-se em metalinguagem.

É salutar mencionar que o leitor deve considerar tanto a imagem quanto o texto, assim como outros elementos do código que são mais ou menos icônicos por natureza, para decodificar a mensagem contida no balão. Uma das características únicas dos quadrinhos é que o balão representa uma densa fonte de informações, cujas informações começam a ser transmitidas ao leitor antes mesmo que este leia o texto, ou seja, devido a própria existência do balão e sua posição no quadrinho. O balão informa que um personagem está falando em primeira pessoa, a fala direta. Na figura 15 podemos observar que a disposição gráfica dos balões no interior dos quadrinhos determina a ordem de leitura e, assim, serve para orientar o leitor quanto à sequência exata da narrativa.

Figura 15 disposição gráfica dos balões



Fonte: Charles M. Schulz, 2014.

Outro ponto relevante, resultante de uma convenção desenvolvida no seio da linguagem das *comic books*, é o continente do balão, ou seja, a linha que o delimita e que também informa várias coisas ao leitor. Vejamos qual o significado de alguns formatos desses balões de acordo com Vergueiro (2014, p. 57-61):

As **linhas tracejadas** servem para transmitir a ideia de que o personagem está falando em voz muito baixa, de forma a não ser ouvida pelos demais;

Em **formato de nuvem**, como rabicho elaborado como bolhas que dela se desprendem – o chamado *balão pensamento* representado na figura 16, indicando que as palavras que nela estão contidas são pensadas pelo personagem e não pronunciadas por ele;

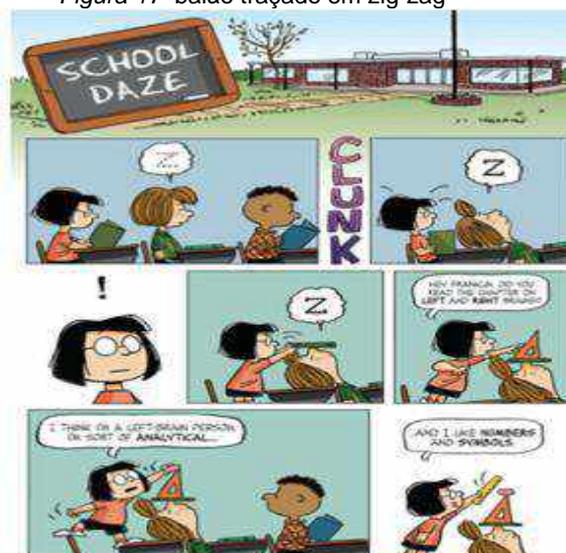
Figura 16 balão-pensamento



Fonte: Charles M. Schulz, 2014.

**Com traçado em zig-zag**, semelhante a uma descarga elétrica – indica uma voz que procede de um aparelho mecânico como telefone, robô, alto-falante etc. Também pode representar o grito de uma personagem. Na figura 17 o balão representando o início do cochilo de Peppermint Patty seguido da letra Z tracejada e posteriormente com traços regulares indicando que a personagem havia adormecido.

Figura 17 balão traçado em zig-zag



Fonte: Craig Schulz, 2013.

**Levando para fora do quadrinho** – indica que a voz está sendo emitida por alguém que não aparece na ilustração, como no exemplo da figura 18;

Figura 18 balão com rabicho fora do quadro



Fonte: Charles M. Schulz, 2014.

**Ligado a um balão inferior** – representa as pausas que um personagem faz em uma conversação, nelas se intercalando os balões e seu interlocutor;

**Com múltiplos rabichos** – representa que vários personagens estão falando ao mesmo tempo, exemplo da figura 19.

Figura 19 um balão com várias falas dentro dele



Fonte: Charles M. Schulz, 2014.

É importante perceber que o texto contido no balão além de sua mensagem principal, ou seja, o significado das palavras, também transmite uma mensagem específica de acordo com o tipo de letra que é utilizado para sua composição.

Normalmente, as mensagens contidas nos balões são escritas em letras maiúsculas fechando-se a mensagem com um ponto de exclamação. Quando se referem a uma conversa em tom normal, as letras surgem com qualquer elemento distintivo.

Há outros casos em que elas podem receber tamanho e forma diferenciados, que acrescentam significado ao enunciado principal. Vejamos no exemplo a seguir:

Figura 20 letras maior do que o normal e em negrito.



Fonte: Charles Schulz, 2017.

**Tamanho maior que o normal**, em negrito - significa que as palavras são pronunciadas em tom mais alto que o normal, em geral ligadas a situações de dominação, a expressão de um comando etc., como podemos verificar na figura 20;

**Tamanho menor que o normal** – representa um tom de voz mais baixo, expressando atitude de submissão, timidez ou a busca de um ambiente confidencial;

**Tremidas** – significam medo; se o tamanho da letra for maior que o normal, deve ser interpretado como um grito de pavor ou de susto;

Em **alfabetos ou tipologias diferentes** – representam que o emissor da mensagem está se comunicando em um outro idioma, em geral não familiar a outros personagens da história. Os traços dentro do balão primeiro balão representam a "fala" do personagem secundário amigo de Woodstock e de Snoopy.

Figura 21 Traços dentro do 1º balão de fala



Fonte: Charles M. Schulz, 2016.

É evidente que, além desses exemplos, há ainda outras variadas possibilidades à disposição da criatividade de cada autor tanto no que se refere à forma de balões como ao conteúdo. Sendo assim, a dinamicidade presente nessas formas apresentadas é um dos grandes atrativos da linguagem dos quadrinhos, sempre possibilitando a incorporação de novas representações gráficas.

É através da **legenda** que a voz onisciente do narrador da história é representada, sendo utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimento ou percepções dos personagens, etc. Segundo Cagnin (2015, p. 157) a legenda “está no interior dos quadrinhos, onde disputa um lugarzinho com as personagens e balões”. Em geral, ela não tem qualquer função gráfica e tem como objetivo o de fixação de um significado que não ficou claro na imagem ou no texto dos balões. A legenda também serve de ligação com diversos contextos que levam ao entendimento do texto e da imagem. Atualmente, com os recursos da informática, pode ter elementos tipográficos ou cores diferenciadas, para evidenciar uma

característica específica do narrador. Por exemplo, em histórias narradas pelos próprios personagens, cores diferentes nas legendas podem indicar a sucessão de narradores.

As **onomatopeias** são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos. É uma figura de linguagem bastante utilizada nas *comic books*, porém, também, são utilizadas na literatura, sendo assim, não constitui uma convenção específica desse tipo de gênero. Suas representações variam de país para país, na medida em que diferentes culturas representam os sons de acordo com o idioma utilizado para a comunicação. No entanto, é particular dos quadrinhos a plasticidade e sugestão gráfica que as onomatopeias assumiram neles, ocupando papel importante na linguagem, papel esse que aumentou consideravelmente nas últimas décadas, impondo um ritmo vibrante às narrativas de ação e participando graficamente da diagramação das páginas. Para Meireles

mais do que elemento verbal ou produção gráfica de sons, a onomatopeia converte-se em um componente pictórico que complementa ou, em várias ocasiões desprende-se e se destaca dos desenhos, ao ser estilizado, distorcido, ampliado, ou acrescido de cores (MEIRELES, 2015, p. 31).

De acordo com essas palavras, percebemos que essas figuras de linguagem presentes nas *comic books*, em geral, são escritas independentemente dos balões, em letras grandes, perto do local em que ocorre o som que representam. A maioria das onomatopeias provém do idioma inglês, mas a propagação das *comic books* pelo mundo consagrou as representações sonoras próprias a cada idioma. Podemos observar nos exemplos citados por Vergueiro (2014, p. 63):

Explosão: *Bum!*

Quebra: *Crack!*

Choque: *Crash!*

Queda na água: *Splash!*

Pingos de chuva: *Plic! PLic! PLic!*

Sono: ////////////////////!

Golpe ou soco: *Pow!*

Campainha: *Rring! Rring!*

Metralhadora: *Rá-tá-tá-tá-tá-tá-tá!*

Beijo: *Smack!*

Tiro: *Bang! Pow!*

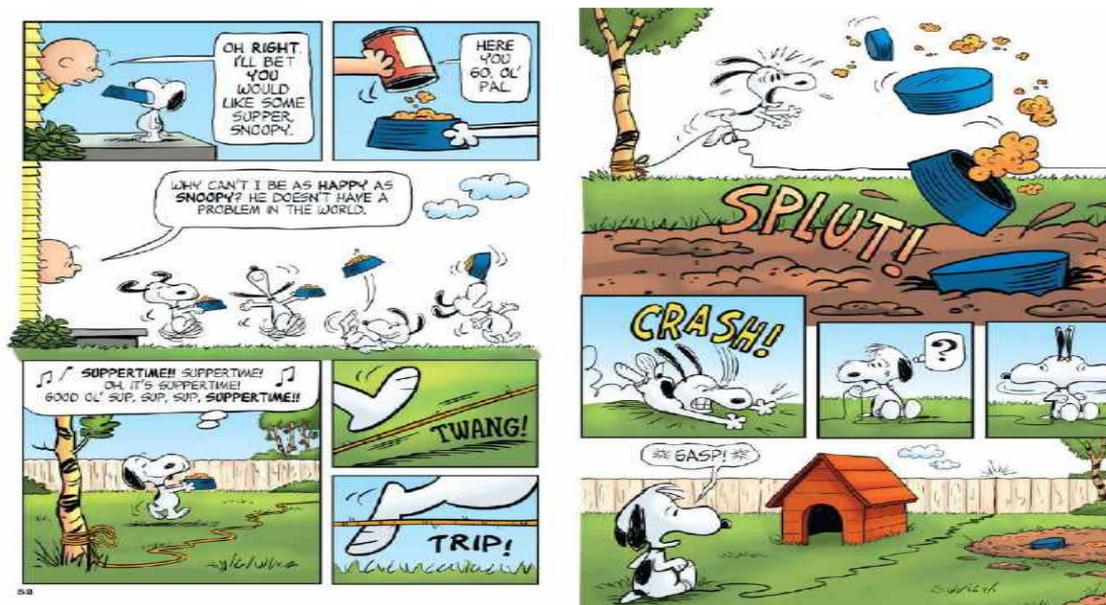
Figura 22 quadros recheados de onomatopeias



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Os quadros da figura 22 estão recheados de onomatopeias que representam respectivamente o som da porta sendo fechada (SLAM!) e no último quadro com pancadas na porta (BAM!BAM!BAM!). Como também observamos na figura 23 várias onomatopeias como *twang!* e *trip!*, que representam o barulho da corda logo que Snoopy tropeça nela, assim agregam sentido ao quadrinho como forma de incentivo ao aluno a uma melhor interpretação do sentido do texto.

Figura 23 várias onomatopeias



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Não podemos deixar de entender que as onomatopeias em inglês representam apenas uma forma de compreensão dos sons, que pode ser, por sua vez, confrontada com outras possíveis representações.

A mensagem icônica, cujo significado se dá pela representação e não pela convenção, típica das *comic books*, para ser bem compreendida, supõe a existência do contexto do que compõe uma narrativa em imagens imóveis, de como elas sugerem movimento, como se articulam na sequência de unidades analógicas etc. Participar do mundo das *comic books* é saber como se lê um balão-fala ou um balão-pensamento, é saber “ouvir” os *splut!*, os *slam!*, os *scrash!*, os *bam!bam!bam!*, mesmo quando escritos em outra língua.

Embora possamos pensar sobre a facilidade de se ler uma imagem, apesar de ler um texto imagético ser mais convidativo, a imagem não é tão intuitiva como se pensa, ou como se poderia dizer. Com isso, ler imagem requer um conhecimento de seus elementos constitutivos. No entanto, as imagens nas *comic books* representam seu conteúdo através de forma de algo que nos traz semelhança, sejam objetos, pessoas, nas quais já somos familiarizados a partir do nosso conhecimento de mundo.

Figura 10 Charles Schulz



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

A figura 24 é parte de uma *comic book* trabalhada no curso de “Leitura em histórias em quadrinhos em inglês” e nela podemos perceber alguns códigos convencionais com os quais temos familiaridade na língua, consistindo em signos que são arbitrários e com significados a partir de convenções.

Dessa forma, podemos exemplificar como os signos convencionais na figura 24 as palavras nas vinhetas 1, 2 e 5, representando o código verbal, o uso de molduras em volta das vinhetas e os balões de fala inseridos nos quadros 2 e 5. Na vinheta 1, o texto verbal apresenta-se sem balões pois representa a “leitura” de uma carta pelo personagem *Snoopy*.

Assim, podemos observar também que na segunda vinheta o balão apresenta rabicho elaborado como bolhas, isto significa que, na linguagem dos quadrinhos, expressa a representação do pensamento, muito embora o personagem *Snoopy*, por ser um cachorro, não conseguiria ler tal papel e nem segurá-lo igual ao ser humano. Um código diferente e muito menos arbitrário evidente na *comic book* é o da expressão facial, gestual e da linguagem corporal. Nos quadros 3, 4 e 5 há uma combinação de linguagens corporal e gestual decodificadas, quando *Snoopy* corre em direção a personagem Lucy a fazendo rodopiar e cair no chão. A expressão facial de Lucy é capaz de transmitir a raiva da personagem pela forma como ela abre sua boca.

Essas figuras ilustram o código icônico dos quadrinhos. Sendo assim, as vinhetas possuem imagens pictóricas que representam seu conteúdo através da forma de algo que nos traz semelhança como árvore, pessoa, animal, com as quais somos familiarizados a partir do mundo real.

Diferente dos códigos verbais linguísticos que são construídos a partir de um número finito de elementos cuja combinação é regida pelas regras da gramática, os códigos visuais possibilitam uma variedade quase infinita de expressão e combinação de elementos. Contudo, algumas regras e convenções são aplicadas até mesmo em sistemas icônicos, caso visto com a Gramática do Design Visual.

#### 4.2 COMIC BOOKS E LINGUÍSTICA: AS FUNÇÕES NARRATIVAS DAS ONOMATOPEIAS E INTERJEIÇÕES NOS QUADRINHOS

Neste item, analisamos como a linguagem verbal está presente nas *comic books*, como acontece a combinação dos sistemas do código iconográfico dos quadrinhos e o do linguístico, bem como mostramos a função de cada um.

Cagnin (2014, p. 138) afirma que a linguagem articulada do código linguístico é suficiente para a comunicação e pode sustentar sozinha a função narrativa”.

Apesar de não concordarmos com essas palavras do autor, achamos interessante apresentar essa declaração, pois mais adiante em suas declarações ele menciona que frequentemente as palavras se unem às imagens e alternam as funções de dominância e complementaridade.

Em oposição às palavras de Cagnin, apresentamos as palavras de Groensteen (2015, p. 17) em que diz que a imagem ocupa nas *comic books* “um espaço mais importante que aquele reservado à escrita” e acrescenta, ainda, que “o predomínio da imagem no cerne do sistema deve-se ao fato de que a maior parte da produção de sentido ocorre através dela”.

Deste modo, defendemos aqui que a união da linguagem verbal com a visual desempenha o papel de complementaridade para significação nas *comic books*.

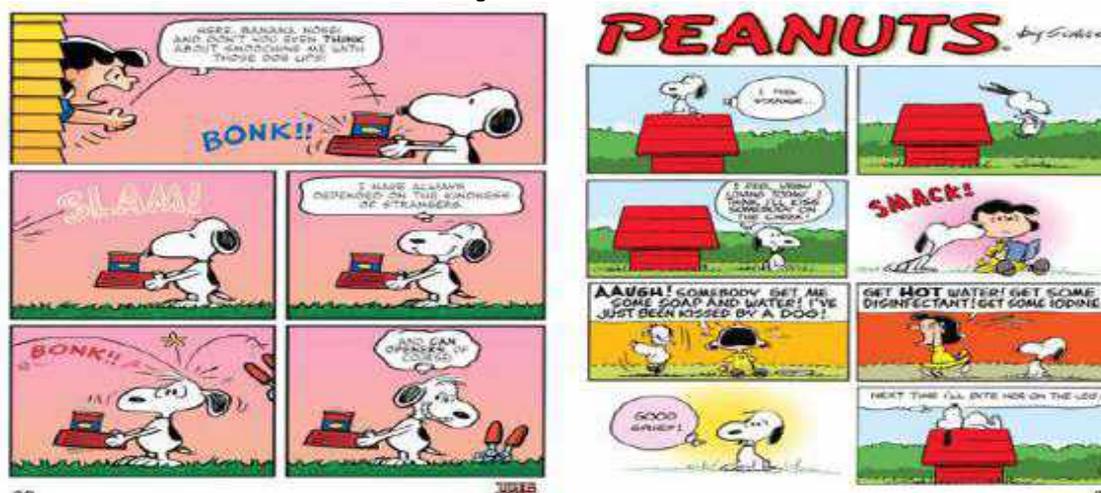
Assim, para que haja essa significação, a palavra e a imagem fazendo parte do sintagma superior da narração, cabe à imagem a tarefa de contar a história e à palavra escrita a função de fixar os significados que as imagens podem representar.

Para Cagnin (2014), as *comic books* são constituídas das **imagens** ou **figuras**, do **texto** apresentado através do balão ou nuvenzinhas da **legenda** e das

**onomatopeias.** Sendo assim, é mister apresentar cada um dos constituintes das *comic books*.

O primeiro constituinte citado pelo autor são as **imagens** ou **figuras** cujas representações se dão, tradicionalmente, pelo desenho e são limitadas pelas linhas ou molduras dos quadrinhos; outro constituinte é o **texto**, que é apresentado em formas de balão, cujo espaço “abriga as falas e os diálogos ou a **nuvenzinha**, que revela o que dizem as personagens” (CAGNIN, 2014, p. 34); a **legenda** que aparece “juntamente com as imagens, abriga o narrador, esta personagem fictícia que nos conta, em texto, algumas passagens que não são apresentadas pela imagem”; e as **onomatopeias** que são figuras de linguagem que tanto em língua portuguesa, quanto em língua inglesa já são acionadas por todos os consumidores das *comic books* americanas “que invadiram o mundo após a criação dos *syndicates*, na década de 1930, a chamada época de ouro dos Quadrinhos.” Na figura 25 está representado os constituintes das *comic books* que são: o desenho/imagem, o texto nos balões de fala e as onomatopeias, em inglês, fora dos balões.

Figura 25 Anexo História 7



Fonte: Charles M. Schulz, 2014.

A definição das *comic books* como um sistema narrativo formado por dois códigos de signos gráficos, a imagem e a linguagem escrita já definem o caráter linguístico desse gênero textual (Meireles, 2015). Dessa forma, percebe-se a base para os estudos linguísticos das *comic books* ao se investigar a

interação entre a estrutura de uma narrativa – prototipicamente realizada através da linguagem verbal, podendo ser oral ou escrita – e um código que

combina imagens e signos linguísticos atuando estritamente no campo visual” (MEIRELES, 2015, p. 52).

Daí se dá o caráter multimodal das *comic books* sendo bastante útil para os estudos da linguística, em que consiste na junção do verbal com o imagético. A autora ao dar a definição do que são esses textos multimodais em questão e de acordo com Cagnin que diz que é “uma linguagem específica a serviço da narrativa, na qual tanto a imagem como o texto escrito assumem funções particulares com vistas à constituição da ação (MEIRELES, 2015, p. 54).” Dessa forma, podemos entender que a ação da narrativa dos quadrinhos é construída através da leitura da imagem e do verbal.

Essa autora menciona as onomatopeias e as interjeições como fenômenos linguísticos que ilustram tais funções particulares cuja expressão maior é encontrada nas histórias em quadrinhos. Meirelles (2015, p. 55) ainda observa que para Cagnin “o texto nos quadrinhos é sempre um exemplo de língua escrita, ou seja, fixada graficamente, o qual, porém, na maioria das vezes, procura incorporar e representar características presentes na linguagem falada”. Dessa forma, a representação da oralidade, através das funções que constituem a ação nas *comic books* é, pois, a mais importante característica do texto nos quadrinhos.

Para Postema (2018 online) quando afirma que os quadrinhos como uma forma de arte e de narrativa,

são um sistema em que o número de elementos e fragmentos díspares trabalham juntos para criar um todo completo. Os elementos dos quadrinhos são parcialmente pictóricos, parcialmente textuais e, por vezes um híbrido dos dois. Esses elementos incluem as imagens dos quadrinhos ou cartuns; as molduras ou quadros que compõem as imagens, das quais o layout das páginas (inclusive o design do livro) é uma parte importante, assim como os recordatórios, os balões de falas e as próprias, sejam as inseridas nos balões e recordatórios ou as integradas às imagens.

Esses elementos dos quadrinhos mencionados pela autora reúnem-se em sequências e narrativas ao trabalharem unidos como um sistema. No entanto, ao analisarmos os elementos individualmente para que possam formar essa fusão, a linguagem das *comic books* se apoia na força de suas ausências, ou seja, em suas lacunas. Ao observarmos as lacunas que as imagens individuais possam deixar, através da prática de contornar essas imagens com molduras ou outro tipo de formato servindo para separar e definir as imagens, percebemos o preenchimento dessas

lacunas ao torná-las mais evidentes. As lacunas oferecem especificidade às imagens ao ancorá-las e ao relacioná-las umas com as outras, ao serem justapostas.

Por conseguinte, a organização das vinhetas e o local onde elas são dispostas criam suas próprias lacunas, ou seja, os espaços que então separam essas vinhetas são chamados de sarjetas. As sarjetas são as lacunas entre as vinhetas, mas elas também marcam as lacunas presentes no nível seguinte do sistema que é o tempo.

A sequência de imagens justapostas sob a influência das sarjetas torna as vinhetas momentos isolados, pois há ausência do tempo nelas. No entanto, as lacunas são o que produz a continuidade da sequência, como se duas vinhetas funcionassem para inferir o que acontece entre eles. São as sarjetas que podem substituir ações e funções narrativas, tais como a troca de cenas ou, meramente, a passagem do tempo.

Dessa forma, o que faz da leitura das *comic books* um processo ativo e produtivo é a forma com que todos os elementos que produzem lacunas, sua fragmentação e a ausência se tornam partes operacionais com funções de significação levando o leitor a preencher essas lacunas e a criar significados.

As *comic books* produzem vários códigos para a construção do significado, sendo o código visual empregado em todas elas e o código linguístico empregado na maioria delas. Para mostrar outro constituinte das *comic books* e assim colaborar na construção do significado, Cagnin (2014, p. 156) fala sobre o duplo aspecto das onomatopeias que são: “o analógico, pelo formato e tamanho que tomam os desenhos, motivados pela qualidade, tipo e intensidade dos sons; o linguístico, por empregar as letras, as palavras e criar outras.”

Essas palavras do autor nos revelam como as onomatopeias têm função nas *comic books* tanto no aspecto imagético quanto no linguístico. Elas podem aparecer dentro ou fora dos balões. Ramos (2016, p. 81) afirma que “nas duas situações, o aspecto visual da letra utilizada pode indicar expressividades diferentes. Sua cor, tamanho, formato e até prolongamento adquirem valores expressivos distintos dentro do contexto em que é produzida.”

Podem ocorrer casos em que a onomatopeia tenha a dupla função de representar o som e ao mesmo tempo sugerir movimento, atuando como linha cinética (indicadora de movimento). De acordo com Ramos (2016, p. 83), “geralmente os estudos das onomatopeias nos quadrinhos não abordam o papel da cor, que pode agregar outro valor informativo.” Esse recurso, inerente aos quadrinhos, faz, às vezes, de linha cinética para indicar a queda de um objeto, por exemplo, bem como a da cor

(como signo plástico) é importante para a compreensão da cena. Observamos esse exemplo de onomatopeia na figura 26 em que a representação de sua cor nos quadros 1 e 4 (BONK!) é alterada, estando a palavra em azul em que a lata é jogada e acerta dentro da panela de comida e na cor vermelha quando o abridor de lata acerta a cabeça do personagem Snoopy. O autor diferencia as cores para que o leitor perceba qual a intencionalidade nessa cena narrativa.

Figura 26 onomatopeia representação de sua cor nos quadros 1 e 4 (BONK!)



Fonte: Charles M. Schulz, 2014.

Ao falar sobre os sentidos que os elementos das *comic books* carregam podemos dizer que há uma série de informações que são transmitidas por meio de signos plásticos, indicadores de cor. Alguns exemplos de personagens dos quadrinhos que são reconhecidos através de cores que os simbolizam é o Incrível Huck que tem a pele verde, o vestido da Mônica é vermelho, os Smurfs são conhecidos por serem todos azuis e Charlie Brown, personagem do *Peanuts*, geralmente aparece nas *comic books* com camiseta amarela.

Ramos (2016) enfatiza que a cor é um elemento que compõe a linguagem das *comic books*, mesmo nas histórias com uso de duas cores, preto e branco. As cores preta e branca vêm desde o início dos quadrinhos e permanecem até hoje, algumas vezes por limitação de recursos tecnológicos, por economia de custos quando esses

são oriundos de jornais que circulam no interior do Brasil, por exemplo, ou por pura opção estilística.

A utilização desse recurso vem se aprimorando desde o surgimento das primeiras *comic books*. Inicialmente, os jornais e as editoras usavam cores primárias, vermelho, azul e verde e, por conseguinte, as combinações que elas permitiam. Porém, com os avanços da tecnologia da informação, as produções passaram a ser colorizadas por computador.

Dessa forma, a variedade de tonalidades possíveis traz duas consequências imediatas, são elas: “uma mudança estética do produto; e um novo volume de informações visuais a ser trabalhado pelos artistas e interpretados pelos leitores.” (RAMOS, 2016, p. 84)

Com isso podemos inferir que a cor faz parte das *comic books*, muito embora seja um recurso ainda pouco estudado nessa linguagem. Elas são “signos plásticos que contêm informação ora mais relevante para a compreensão do texto narrativo, ora menos. Mas sempre com conteúdo informacional e inserida no espaço do quadrinho, onde se passa a cena narrativa.” (RAMOS, 2016, p. 87)

Com relação as interjeições contidas nas *comic books*, elas são normalmente consideradas em conjunto com as onomatopeias, tendo em vista que ambas espalham a ligação entre sua forma e seu significado, mantendo uma similaridade fonética com o fenômeno acústico que as motivou. Apesar da afirmação de Meireles (2015, p. 66) em que diz que, “a partir da acepção de “representar/descrever um ruído”, as onomatopeias e as interjeições podem realmente ser consideradas similares. Com isso, é perceptível que há grandes distinções entre as duas no que se refere à sua formação e ao seu referente.” A autora explica que

enquanto as onomatopeias representam sons externos, ou seja, do ambiente no qual se desenrola a narrativa, as interjeições representam sons emitidos pelos personagens, correspondendo a enunciados que desempenham funções comunicativas e estão, portanto, intimamente ligadas ao momento da enunciação. (MEIRELES, 2015, p. 67).

Dessa forma, enquanto as onomatopeias representam sons externos do ambiente no qual se desenrola a narrativa, as interjeições representam sons emitidos pelos personagens, correspondendo a enunciados que desempenham funções comunicativas e estão, portanto, intimamente ligadas à enunciação.

Por essa razão, diferente das onomatopeias que sempre se encontram fora dos balões de fala e podem se apresentar em qualquer espaço, tendo em vista que os sons que elas simulam estão ligados ao contexto extralinguístico da cena, as interjeições são representadas dentro de balões de fala ou muito próximas delas, pois desempenham funções comunicativas e estão intimamente ligadas ao momento da enunciação. Meireles (2015) ao conceituar as interjeições como expressões correspondentes a frases e que realizam atos de fala, explicando de forma simples como sendo ‘atos de fala’ o uso concreto de signos linguísticos em uma situação comunicativa específica, comparam as onomatopeias como sendo um tipo especial de interjeição.

Esses são alguns elementos constituintes das *comic books* que, embora analisados de forma isolada, precisam que o leitor estabeleça a conexão desses elementos para que se obtenha a significação.

#### 4.3 COMO ENTENDER AS FIGURAS DE LINGUAGEM NAS *COMIC BOOKS*

Embora não levemos em conta o tempo despendido à leitura e entendimento da imagem nas *comic books*, por ser “difícil precisar as etapas cronológicas do deciframento da mensagem à medida que o os olhos correm os espaços icônicos”(CAGNIN, 2014, p. 71), idealizamos que há ao menos uma ordem cronológica para a atribuição de significado à coisa vista, ainda que as etapas sejam separadas por instantes não mensuráveis. Esta ordem, segundo Cagnin (2014) poderia indicar também os níveis em que se processa a leitura de uma imagem, a saber:

Identificação ou configuração (organização da percepção). Os traços, pontos e massas são vistos e percebidos como figura.  
 Representação (identificação genérica). A figura percebida é identificada com um objeto conhecido, uma vez que o desenho, nos quadrinhos, sempre representa seres e objetos de fácil identificação. Este é o significado **denotativo**. (CAGNIN, 2014, p. 71).

Com isso, o significado denotativo de “homem”, por exemplo, revestido de todos os significados dependentes principalmente do repertório do leitor, dos seus conhecimentos e lembranças e, também, das circunstâncias do momento de leitura dão ao homem seus significados conotativos.

Ao simbolizar algo o significado denotativo e o conotativo são transpostos para outra esfera de referência e o contexto global funciona com maior intensidade.

Alguns símbolos, como por exemplo, o desenho de uma mulher de olhos vendados, segurando uma balança na mão significa justiça, no sentido conotativo, ou seja, a figura ou fato representado passa a significar um segundo referente. Nas *comic books* em preto e branco, os contrastes de massas podem figurar a luz intensa e as sombras, a noite e o dia. Assim, a **simbolização** é um signo convencional em que a significação acontecerá de acordo com o conhecimento de mundo carregado pelo leitor.

A cor utilizada como fundo nos quadrinhos pode muitas vezes desempenhar a função de índice, ou seja, pode apresentar um padrão. Sendo assim, o azul servindo de fundo passa a figurar o céu e a lua a significar noite. Através da cor é indicada a ideia de tempo, porém os autores das *comic books* costumam deixar de usar a cor nos quadrinhos seguintes, ou para não afirmar todas as vezes que é noite, tornando-se redundante ou para evitar a monotonia de uma página inteira com quadrinhos da mesma cor.

Vale salientar que, na maioria das vezes em revistas infantis, a cor de fundo representa apenas elemento decorativo, sem um significado, servindo apenas para tornar, talvez, a história mais atraente. Nas figuras 27 e 28 percebe-se o contraste de cores de fundo dos quadros. Na figura 27 os quadros 1 e 4 com o fundo em azul representam a noite. Na figura 28 a cor de fundo no quadro 1 representa a intensidade da fala de Saly e no quadro 3 a intensa “preocupação” do personagem Snoopy sobre o comentário ao seu respeito ao ser chamado de *defective* (defeituoso).

Figura 27 a cor de fundo nos quadros



Fonte: Charles M. Schulz, 2016.

Figura 28 mudança das cores de fundo



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

A ideia de tempo, fato importante na narrativa icônica das *comic books*, é uma das noções que podem ser deduzidas pelos diversos contextos. Cagnin (2014, p. 72) cita os mais diversos tipos de tempo narrativo que se apresentam nos quadrinhos. O autor inicia com o “tempo enquanto sequência de um antes e um depois” que não pode ser obtido com uma só imagem quando referidos em termos absolutos. “O tempo, enquanto época ou era, pode ser informado pelos índices secundários da própria imagem”, como por exemplo, o vestuário dos personagens nos desenhos.

Com relação ao tempo astronômico, que divide o dia da noite, “é facilmente sugerido pelos tons e contrastes de tons, jogo de massas ou pela utilização de uma figura que no quadro tem função exclusiva de indicar metonimicamente a noite e o dia”, (CAGNIN, 2014, p. 73); já o tempo meteorológico “é traduzido diretamente por figuras específicas, como a figura da neve caindo ou, indiretamente, por situações das personagens (agasalhos no tempo frio, o ventilador, o calor etc.)”, CAGNIN, 2014, p.74).

As *comic books* não são a simples narração de um fato enquanto imitação, mas a representação imitativa de novo um acontecimento, através das imagens. Sendo assim, a reprodução do tempo é realizada através da sucessão das vinhetas, à medida que o leitor segue com sua leitura. Na figura 29 percebemos o tempo meteorológico através do casaco que Charlie Brown está usando e do gelo.

Figura 29 representação tempo meteorológico



Fonte: Charles M. Schulz, 2016.

Com relação ao tempo de leitura, ele se dá pela disposição linear da sequência das vinhetas, muito embora os tenhamos todos diante da vista, a leitura vai caminhando, à medida e desejo de cada leitor. Segundo Cagnin (2014, p. 74), à medida que o leitor realiza sua leitura em um mesmo quadrinho, passa-se pelos três tempos:

- é passado depois que foi lido,
- é presente no momento em que é lido,
- é futuro enquanto não for lido.

Portanto, as *comic books* através de sua representação subjetiva do tempo são capazes de capturar segundos, horas, enfim, uma história em única imagem. E apesar do movimento da leitura e o movimento da sequência das imagens nas *comic books* nem sempre se combinarem com tanta facilidade há, ainda, assim, soluções interessantes, exatamente porque os quadrinhos são colocados um ao lado do outro.

Figura 30 sequência de imagens do Peanuts



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Essa organização da sequência dos quadrinhos se dá através da justaposição das imagens que se articulam em linha nas sequências temporais narrativas, como observado na figura 30. Para isso, podemos verificar essa afirmação ao observamos os elementos constituintes das imagens das *comic books* em que são desenhadas para formar as sequências das figuras das personagens e o cenário onde se desenvolve a ação.

Assim como na linguística, na linguagem das *comic books* são utilizados recursos estilísticos como a elipse, cuja funcionalidade se dá na omissão de um ou mais momentos da ação e assim obtêm-se alguns efeitos narrativos especiais, como surpresa, suspense, dentre outros, que aguçam a curiosidade do leitor ao tentar descobrir o que foi omitido.

A elipse é bastante útil ao autor das *comic books* devido às restrições impostas pelo espaço e tempo, por exemplo, sendo necessário esse tipo de recurso estilístico característico da narrativa verbal. De acordo com Cagnin

assim como no discurso verbal, as palavras são unidas em sintagmas por regras sintáticas de coordenação e subordinação, produzindo as mensagens linguísticas. As imagens também podem vir a significar por força das relações que se estabelecem entre elas. São comuns a *fixação* do significado plurissêmico de uma por outra imagem, e a *ligação*, vistas antes (CAGNIN, 2014, p. 185).

Para entender essa afirmação precisamos entender que os quadrinhos de uma história não estão colocados aleatoriamente na página. Eles são dispostos assim como em nosso sistema ocidental, como explicita Cagnin

o mesmo sentido da leitura de obras escritas, da esquerda para a direita, adequando-se também à sequência do tempo real do acontecimento que representam. O tempo narrativo é, pois, um elemento fundamental de toda narrativa (CAGNIN, 2014, p. 185).

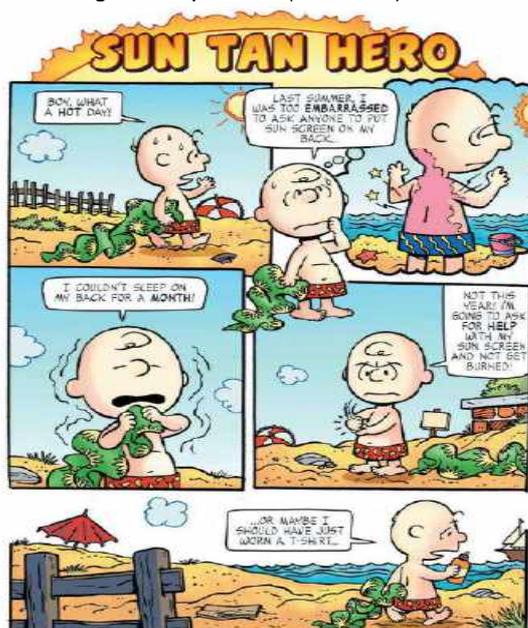
Contudo é possível interromper o curso da sequência temporal da narração para encaixar um *flashback*<sup>26</sup>, mas especificamente um relato de um tempo passado, podendo ter acontecido dentro daquela narrativa ou acontecido de outra narrativa, mesmo assim as unidades dessas sequências intercaladas não fogem à regra de se subordinarem à ordem temporal. Na figura 31 temos um exemplo no quadro 2 em que

---

<sup>26</sup>Segundo Cagnin (2014, p. 185), *flashback* significa uma ruptura na ordem narrativa e voltar rapidamente para algum ponto da narrativa ou até antes dela – nesse caso, é um fato acontecido no passado que é inserido em um momento atual. É comum no cinema, no teatro, na literatura e nas HQs. Em literatura,

aparece Charlie Brown lembrando do último verão (flashback) que ficou muito "bronzeadado" por ter esquecido de passar protetor solar.

Figura 31 quadro 2 (flashback)



Fonte: Craig Schulz, 2013.

As ações que se desenrolam ao mesmo tempo só podem ser representadas uma após a outra, na mesma sequência da ordem temporal da leitura. A construção de uma unidade a outra se faz por coordenação ou por subordinação da mesma maneira como se ligam as frases ou orações, no discurso do código linguístico.

#### 4.4 A TIPOLOGIA DAS COMIC BOOKS

Ao tratar da tipologia das *comic books* traçaremos um panorama histórico de como a imprensa passou a contar histórias em imagens, passando assim pelos tipos de histórias em imagens. Segundo Cagnin (2014, p. 202) isso se deu no início do séc. XIX, “quando a litografia<sup>27</sup>, recém-inventada por Aloys Senefelder, permitiu a multiplicação da imagem desenhada na pedra litográfica.”

Fazendo esse percurso histórico, mostramos que foi na revista *La Caricature*, criada em 1830, em que se iniciou o processo. Essa revista já nos primeiros números

<sup>27</sup>A litografia é arte de reproduzir pela impressão desenhos feitos com um corpo gorduroso em pedra calcária. (A litografia foi inventada em 1796 por Senefelder.). <https://www.dicio.com.br/litografia/>

publicou histórias em quadrinhos juntamente com as caricaturas, tipo que era tendência em toda a Europa.

Esse tipo de quadrinho com caricaturas tinha como objetivo provocar o riso, quer fosse jocoso ou satírico, quer fosse corrosivo ou mordaz, sempre revestido de crítica à sociedade e à política. Com o sucesso alcançado por esse tipo de leitura caricata, logo ele estreou nas páginas dos jornais e revistas da Europa e do mundo inteiro. Tendo a publicação realizada em uma das mais importantes revistas do mundo da época, a *Punch*, uma revista semanal inglesa de humor e sátira, sendo a mais duradoura, publicada de 1841 a 1992 e, depois, de 1996 a 2002.

As denominações terminológicas são as mais variadas possíveis a depender do país e de sua língua, desde “a caricatura, que os franceses chamam de *charge*, os americanos de *comic*, *cartoon* e *funny*, que englobavam, até aos meados do séc. XX, todas as formas gráficas do humor” qualquer que fosse o intuito, desde o riso inocente e descompromissado ao político e debochado, mesmo diante da censura implacável da época. (CAGNIN, 2014, p. 202).

Elas eram apresentadas, tradicionalmente, em uma só vinheta, como ainda acontece nos dias atuais. Na atualidade, todas as formas de humor que então se chamavam caricatura, conhecemos por *cartum* (*cartoon*), humor, *charge*, tira e, até caricatura, entendida apenas como desenho deformado do rosto, talvez pensando que o termo caricatura tenha-se originado da palavra cara, o que é um lamentável equívoco. Para esse tipo de desenho os franceses já tinham um nome o de *portrait charge*, significando assim retrato caricato.

A revista *La Caricature* inovou na forma e nos temas, publicando as tiras de dois quadrinhos. Em um dos quadrinhos a cena se passa num teatro, a boca de cena do palco tem uma fenda em cada lado, por onde passa uma tira de papel com dois quadrinhos para contar a piada.

Apesar do humor ter prevalecido até meados do século XX, hoje, o maior número das *comic books* é o de aventuras, que desde o início tiveram grande acolhida no mundo infantil, contudo divide com os leitores jovens e adultos esse tipo de produção. Cagnin divide o público leitor desse tipo de quadrinhos da seguinte forma:

Há o fantástico e maravilhoso para os jovens, em que o verossímil é facilmente transposto; Há o conto *realista*, como é chamado, cujo desenho se aproxima do retrato, e a alegórica, ou a crítica, dirigida aos adultos aqui também entra a sátira, o *underground*, as histórias de terro etc. (CAGNIN (2014, p. 203, grifos do autor).

No entanto, essa divisão do público leitor é bem simplista, tendo em vista que o campo de análise é bem vasto, contando com inúmeras possibilidades e soluções que podem ser encontradas dentro da ficção, do realismo, da alegoria ou do histórico, tais como: a ficção científica, o policial, a narração de viagens, de guerra etc. Apesar do campo vasto de análise dos quadrinhos, as formas do conteúdo das aventuras são muito simples, pois o mundo dos quadrinhos é dividido de forma maniqueísta em bons e maus, o mocinho e o bandido.

Existem ainda os seriados, também, chamados de série, que são formados por conjuntos de quadrinhos independentes e coordenados. São as histórias em capítulos periódicos como os folhetins. Existe outra forma de seriado que traz, em vez de capítulos, histórias completas publicadas em cada edição de jornais, de revistas ou mesmo em álbuns.

Para Cagnin (2014) há uma forma equivocada quando alguns teóricos das *comic books* consideram que os personagens dessas histórias são fixos, pelo fato deles serem onipresentes em todas as histórias. A expressão de *personagem fixa* levou a outro equívoco ainda maior segundo esse autor, que foi o de servir de critério para definir o que é uma história em quadrinho: “Só é história em quadrinhos a que tem *personagem fixa*”, (CAGNIN, 2014, p. 204). Assim, Cagnin (2014) por não concordar com a definição de que *comic books* só é considerada como tal se tiver personagem fixa, sugere chamar o herói que dá o nome a todos os contos do seriado de *personagem constante*, pois a ideia da palavra *fixa* é a de que a figura não se move.

Se fizermos algumas observações, perceberemos que as personagens não são ações, os temas é que mudam nas diferentes histórias, a estrutura é sempre a mesma e tão simples nos seriados, as personagens continuam variáveis, mesmo sendo constante em cada uma das diferentes histórias.

A única questão que não muda é o ser emblemático dos heróis dos quadrinhos, modelo e símbolo do bem, sempre em combate contra o mal e os bandidos. “Não tem uma evolução nem física, nem mental e sentimental como nos romances clássicos. Com o passar dos anos e em todas as histórias que se seguem, é sempre jovem, bonito, forte e invencível” (CAGNIN, 2014, p. 204).

As histórias curtas das tiras, outro tipo de *comic books*, dificilmente ultrapassam quatro vinhetas e têm maior possibilidade de suprimir o texto. Elas são apresentadas das seguintes formas:

- 1) Em histórias completas: Piadas, sátira, humor, *cartoon* etc.;
- 2) Em capítulo de aventuras, diários ou semanais, geralmente em tiras de um a quatro quadrinhos. Pelo espaço reduzido, raramente estas tiras englobam uma sequência inteira. Por ser uma espécie de minifolhetim, o último quadrinho da tira apresenta, via de regra, o suspense, quando trazem também os conhecidos chavões do gênero na parte de baixo: *continua na próxima semana, não percam o próximo eletrizante capítulo*, expedientes para despertar o interesse do leitor de comprar o próximo número e, em consequência, atingirem o objetivo de vender mais jornais.
- 3) Os seriados de histórias completas (não capítulo) publicadas periodicamente sobre determinado tema. É o caso das histórias de Charlie Brown, de Schulz.  
Raramente os seriados das tiras englobam uma sequência inteira. No último quadrinho a ação de perigo iminente é truncada, cria-se o suspense, o leitor é levado a buscar a solução do impasse no capítulo seguinte, promovendo maior vendagem do jornal. (CAGNIN, 2014, p. 206-207, grifos do autor).

É salutar mencionar esses tipos de formas possíveis em que se apresentam os quadrinhos para que possamos fazer uma análise se os variados tipos de organização desse texto imagético fazem o mesmo sentido daqueles tipos contendo uma quantidade maior de vinhetas e assim produzindo uma narrativa visual maior em termo de tamanho de quadrinhos.

Sendo assim, é importante também mostrar que a adequação entre o estilo de desenho e a temática abordada na histórias em quadrinhos são aspectos muito sugestivos na utilização desse meio na sala de aula: é importante que o professor tenha bem clara a diferenciação de estilos, de modo a tirar vantagens da variedade no processo de ensino.

## 5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos desta pesquisa, mostramos os caminhos traçados para realização deste estudo, bem como a aplicação das atividades através de um curso de formação inicial e continuada.

Inicialmente, explicitamos como se deu o desenvolvimento desta pesquisa para então apresentarmos no item 5.1 a natureza da pesquisa e os procedimentos teórico-metodológicos para atender os objetivos de que trata este trabalho, e assim, discorreremos sobre o IFRN e sua história no subitem 5.1.1 e contextualizamos o *locus* deste estudo que é o *Campus Apodi* do IFRN no subitem 5.1.3.

Em seguida, apresentamos no item 5.2 o universo da pesquisa, na qual descrevemos o *corpus* e o perfil dos participantes nos subitens 5.2.1 e 5.2.2, respectivamente. No último item deste capítulo o 5.3 traçamos os instrumentos e os métodos que utilizamos para a coleta de dados.

### 5.1 NATUREZA DA PESQUISA

O presente estudo está inserido no campo das ciências sociais, aplicada à educação, especificamente, na área do ensino de inglês e se constitui como sendo de natureza exploratório-descritiva, através de um estudo de caso com análise qualitativa.

Nesse sentido, através do estudo de caso, cuja modalidade de pesquisa é utilizada amplamente nas ciências sociais (GIL, 2002), procuramos investigar os fenômenos da pesquisa dentro de seu contexto real, através da aplicação das *comic books*.

Dessa forma, nos orientamos através de um dos propósitos listados por Gil (2000, p. 54) quando optamos por esse tipo de investigação que é o de “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação.” Com esse propósito estabelecido foram postos os procedimentos metodológicos desta pesquisa com vista a alcançar os objetivos propostos.

Segundo Gil (2002), há muitas objeções quanto a aplicação desse tipo de pesquisa, com relação à falta de rigor metodológico, pois não são definidos procedimentos metodológicos rígidos como também a dificuldade de generalização, quando da análise de um único ou de poucos casos fornecendo uma base frágil para

generalização. Contudo, Gil (2002) afirma que cabe ao pesquisador redobrar os cuidados tanto no planejamento e na coleta quanto na análise dos dados. Assim, com relação a generalização, o autor diz que “os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas, sim, o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que influenciam ou são por ele influenciados.”(GIL, 2002, p. 55)

Dessa forma, trabalhamos com a metodologia qualitativa com enfoque interpretativo com vista a alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Com isso, elegeu-se essa metodologia, pois, embora seja demorada e demande trabalho intensivo, a investigação qualitativa pode ser aplicada em variados estudos e cada um “implica métodos específicos para avaliar a possibilidade da sua realização, bem como os procedimentos a adotar” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 90).

Outrossim, uma das características básicas da pesquisa qualitativa é não se preocupar com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Segundo Goldenberg (1997) o pesquisador ao escolher a abordagem qualitativa está se opondo ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Sendo assim, o pesquisador qualitativo recusa o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

Na pesquisa qualitativa buscamos explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificando os valores e as trocas simbólicas, nem submetemos à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No caso desta pesquisa, que tem como alvo o ensino da língua inglesa, na perspectiva multimodal, através da compreensão dos fenômenos linguísticos/imagéticos vivenciados no curso de “Leitura em histórias em quadrinhos em inglês”. Assim, justifica-se a escolha pela pesquisa qualitativa, pois, o pressuposto fundamental dessa pesquisa é que as circunstâncias particulares, em que dado objeto se insere, são essenciais para que se possa compreendê-lo.

Com vistas a alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa e responder às questões de pesquisa, utilizamos a metodologia da pesquisa qualitativa com enfoque interpretativo, que se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente).

Dessa maneira, para reforçar esse conceito, Oliveira conceitua a pesquisa qualitativa como:

um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (Oliveira, 2008, p. 41).

Dessa forma, utilizamos o método indutivo, pois a indução parte do particular ao geral para se tirar conclusões, cujo ponto de partida é a observação dos fatos e dos fenômenos da realidade objetiva. Nesse método, o pesquisador observa a realidade para realizar os experimentos e tirar suas conclusões.

Nesse íterim, nos cabe explicitar como desenvolvemos esse estudo de forma prática, porém não seguimos, à risca, o que os documentos oficiais dos Institutos federais orientam para aulas do currículo regular de seus alunos. O foco desta pesquisa se deu com duas (2) turmas criadas a partir de inscrições realizadas através de um formulário na *internet*. Nesse formulário continham três questões a serem respondidas pelos candidatos ao curso, motivo maior do presente estudo, além de ser necessário que eles preenchessem seu horário de aula regular, nome completo e número de matrícula para que pudéssemos encontrar qual o curso que eles faziam na instituição através do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), sítio em que são alimentados com as matrículas dos alunos regulares de todos os cursos ofertados pela instituição.

É salutar mencionar que além dessas três questões com relação aos dados gerais dos alunos, ainda havia no formulário outras três questões para que pudéssemos conhecer melhor o perfil do possível aluno do curso a ser ministrado que foram as seguintes: se o candidato já havia feito curso de inglês, qual era o conhecimento que o aluno tinha em língua inglesa, nas quais foram colocados três possíveis respostas bem gerais a saber “não tenho nenhum conhecimento da língua”, “tenho conhecimento básico da língua” e “tenho domínio da língua”; e a última questão

de caráter mais subjetivo foi o que motivou o candidato a fazer a inscrição do curso “Leitura de histórias em quadrinhos em inglês”.

Apesar desses questionamentos serem de forma bem abrangente, serviram para traçarmos algumas características do possível aluno que participaria do curso e um pouco do seu perfil com relação ao ensino de inglês. Apesar desse questionário não fazer parte do *corpus* desta pesquisa achamos importante mencionar como os alunos se inscreveram no curso e através dessas questões foi traçado o critério de seleção caso o número de inscritos fosse superior a número de vagas proposto que era um total de 40.

Assim, pelo fato de ser técnica administrativa do IFRN/*Campus* Apodi, consideramos ser mais propício deixar participar da pesquisa somente alunos que estivessem interessados na proposta do curso, por conhecer a realidade deles de estarem sempre cheios de atividades escolares regulares e extra.

Para tanto, foi elaborado um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC)<sup>28</sup> de “Leitura em história em quadrinhos em inglês”, com carga-horária de 120h/a com direito a certificado, cujo valor, além do conhecimento, contará para as horas de prática profissional exigidas para conclusão do curso. A proposta é que os alunos pudessem participar no horário inverso ao seu horário regular de aulas.

Com relação à carga-horária do curso acreditamos ser tempo suficiente para a realização deste estudo de caso tendo em vista que as aulas ocorreriam no decorrer do ano letivo de 2018 e segundo Gil (2002, p. 55) “é possível a realização de estudos de caso em períodos mais curtos e com resultados passíveis de confirmação por outros estudos”. Sendo assim, acreditamos que o tempo foi suficiente para observarmos os fenômenos linguísticos/imagéticos dos textos multimodais das *comic books*.

Acreditamos que nesse formato e deixando a critério dos alunos em optar ou não em se inscrever e, conseqüentemente, contribuir com a pesquisa é que foi decidido neste formato, como também para que não houvesse a necessidade de intervenção em alguma sala de aula e assim “prejudicar” as aulas regulares de inglês

---

<sup>28</sup>De acordo com o Projeto Político Pedagógico do IFRN (Aprovado pela resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26 de março de 2012. p. 152), “em seu aspecto global, a formação Inicial e continuada é concebida como uma oferta educativa (específica da educação profissional e tecnológica) que favorece a qualificação, a requalificação e o desenvolvimento profissional dos trabalhadores nos mais variados níveis de escolaridade e de formação”.

que já têm um número tão reduzido semanalmente e ao longo dos quatro anos dos cursos técnicos integrado ao Ensino médio.

Sendo assim, uma inscrição em um curso que não estava agregado ao currículo escolar deixava de ser algo “obrigatório” de participação e alcançaria um público teoricamente mais motivado, pelo menos inicialmente. O critério de seleção era que o aluno deveria estar matriculado do 1º ao 3º ano, dos cursos do nível médio técnico na forma integrada. A exclusão de alunos de 4º ano se deveu ao fato deles estarem bastante ocupados com a prática profissional, elaboração de trabalho final de curso, requisitos obrigatórios de conclusão, os impossibilitando de terem tempo disponíveis mesmo em horário inverso ao seu horário regular de aulas.

A oportunidade na qual foi dada aos servidores do IFRN em adentrar em um Doutorado Interinstitucional (DINTER), parceria realizada entre o IFRN e a UFPE foi de suma relevância para contribuir com a formação de seus colaboradores e à realização deste trabalho de pesquisa dentro da instituição, mais especificamente no *Campus* em que trabalhamos. Com isso, este trabalho de pesquisa é uma forma de retribuir todo o investimento intelectual a nós concedido e assim contribuirmos para o ensino de língua inglesa na escola pública brasileira.

Inicialmente, foram abertas 20 vagas para turma da manhã e 20 para alunos do turno da tarde, para que se pudesse contemplar os turnos em que os discentes do ensino médio integrado têm suas aulas regulares. A quantidade escolhida de 20 alunos por turma se deu pelo fato de ser melhor trabalhar uma língua estrangeira em grupos menores. O gênero textual a ser trabalhado (*comic books*) foi escolhido por se tratar de um público jovem, na faixa etária entre 14 e 18 anos de idade e por já estar habituado a esse tipo de leitura, quer seja em material impresso quer seja em material virtual.

Como nos cursos técnicos do IFRN os alunos têm contato com a língua inglesa apenas dois anos, dos quatro em que estão cursando o ensino médio, com 3 aulas semanais. Pelo fato desse contato com a língua inglesa ser curto, eles terão pouco tempo para se prepararem para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), única porta de acesso às universidades brasileiras. Assim, torna-se necessário que existam mecanismos que venham facilitar a apreensão e a assimilação da língua estrangeira por parte dos alunos. Nisso reside a relevância de uma proposta de textos variados em língua inglesa como instrumento para o trabalho de interpretação e compreensão de gêneros textuais como as *comic books*.

## De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais

o pequeno número de aulas semanais e a heterogeneidade das classes (compostas por alunos em diferentes estágios de aprendizado do idioma estrangeiro) indicam a suma importância de criar estratégias para que as competências e os conteúdos selecionados possam ser desenvolvidos nos três anos do ensino médio (BRASIL, 1997, p. 54).

Sendo assim, através desse documento que é um dos que rege a educação brasileira, é sugerido ao professor que trabalhe a partir de três frentes, sendo elas: a estrutura linguística, a aquisição de repertório vocabular e a leitura e a interpretação de textos. Nesse documento está registrado que o mais importante desses três aspectos é o trabalho com textos, pois “o trabalho com a estrutura linguística e a aquisição de vocabulário só se revestirá de significado se partir do texto e remeter novamente ao texto como totalidade.” (BRASIL, 1997, p. 54)

Nessa fase em que os alunos estão se preparando para concorrer a uma vaga na universidade, faz-se necessário que o professor seja o mediador e facilitador, que esse tempo de estudos no Ensino Médio renda frutos e que pelo menos os alunos possam ter esperanças, mesmo estudando em escolas públicas, de terem um acesso de qualidade, sentindo-se motivados a encarar o desafio que é a interpretação de texto em uma língua estrangeira diante de tantas dificuldades encontradas no ensino público no Brasil.

O aluno ao ter contato com a língua inglesa se depara com inúmeras dificuldades, como: compreender a construção do significado, uma organização diferente de sua língua materna, uma maneira de escrever diferente da forma de falar; mesmo tendo tantas formas de acesso a essa língua através de filmes, músicas, jogos online. Enfim, um mundo de informações está à disposição de todos na internet, mas não há dúvidas do papel que o professor tem em sala de aula que é de mediador e de ajudar seus discentes na descoberta das possibilidades a eles disponíveis e trabalhar com gêneros textuais que fortaleçam esse aprendizado.

Neste estudo, buscamos alcançar os objetivos propostos no início da pesquisa, que eram os seguintes: (1) Investigar as principais dificuldades na utilização de textos multimodais em sala de aula para o domínio da capacidade de leitura no aprendizado de língua inglesa como língua estrangeira; (2) Analisar como os alunos encaram o texto apenas verbal em detrimento do texto multimodal imagético e de que maneira as imagens das *comic books* são vistas por eles: se apenas como apêndice ilustrativo

do texto, como complemento ao texto verbal ou interpretam as imagens como independentes ao texto verbal; e (3) Identificar de que modo os alunos interagem com todos os elementos que as *comic books* se utilizam, como cores, formas, linhas, ângulos, focos, luz e sombras os levando a descobrir visões de mundo complexas e sutis. Através da aplicação das *comic books* e seus recursos multimodais, desenvolver a capacidade de inferência e interpretação para interpretação textual, levando os alunos a uma maior compreensão de que o texto visual os ajudará a criar reflexões críticas e a construir sentidos/significados de acordo com o contexto enunciativo.

A partir dos objetivos delineados e em conformidade com estes, esta pesquisa caracteriza-se por ter um caráter exploratório-descritivo. Esse se inclui numa classificação de pesquisas que tem como objetivo explicitar e proporcionar maior familiaridade de um determinado problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador procura um maior conhecimento sobre o tema em estudo (GIL, 2002).

### **5.1.1 O IFRN e sua história**

Para tentarmos situar o leitor nesta pesquisa, faz-se necessário contemplar um pouco sobre a história de como foi a transformação da Escola de Aprendizes Artífices, hoje, denominada como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). “Crea nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito” (BRASIL, 1909). Criada pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, essa Instituição passou por várias mudanças e recebeu diversas denominações ao longo dos anos. Logo em janeiro de 1910, a escola foi instalada no antigo Hospital da Caridade, onde atualmente funciona a Casa do Estudante de Natal, no bairro Cidade Alta. A Escola de Aprendizes Artífices oferecia curso primário de desenho e oficinas de trabalhos manuais. Em 1914, a escola foi transferida para a Avenida Rio Branco, ocupando, durante 53 anos, o edifício nº 743, construído no início do século XX, anteriormente ocupado pelo Quartel da Polícia Militar, onde hoje está instalado o *Campus Natal-Cidade Alta*.

A Escola de Aprendizes Artífices passou a ser chamada Liceu<sup>29</sup> Industrial de Natal, orientado pela reforma instituída pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, do Ministério da Educação e Saúde, órgão a que as Escolas de Aprendizes Artífices estavam subordinadas desde 1930.

Nesse período, eram oferecidas oficinas de desenho, sapataria, funilaria, marcenaria e de alfaiataria, inspiradas, segundo Meireles (2006, p. 55), em “modelos exteriores ao Brasil, o que evidencia a influência de outros formatos culturais, educacionais, tecnológicos e produtivos na realidade brasileira do século XX”.

Em 1942, após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, ainda nas instalações da Avenida Rio Branco, o Liceu muda mais uma vez de nome e recebe a denominação de Escola Industrial de Natal (EIN). A escola transformou as oficinas em cursos básicos de primeiro ciclo, organizados em quatro seções: Trabalhos de Metal, Indústria Mecânica, Eletrotécnica e Artes Industriais. Além desses cursos, a Escola também estava autorizada a oferecer cursos de mestria para os professores atuantes nessas áreas.

Com a Lei Federal 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, todas as Escolas Industriais do Brasil foram transformadas em autarquia, conseguindo assim autonomia administrativa, didática e financeira, sendo destinadas a ministrar cursos técnicos de nível médio como instituições federais.

Apenas quatro anos depois, em 1963, a EIN implantou seus primeiros cursos técnicos de nível médio, com as ofertas de Mineração e de Estradas. O novo modelo tinha equivalência ao ensino de 2º grau, o que permitia a continuidade de estudos no ensino superior para os egressos que assim o desejassem. Dois anos após a implantação dos primeiros cursos técnicos, a EIN transformou-se em Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (EIFRN). Na mesma década, em 11 de março de 1967, a “nova” Escola Industrial passou a ocupar as recém-construídas instalações na avenida Senador Salgado Filho, nº 1559, no bairro Tirol, onde hoje funciona o

---

<sup>29</sup>Para melhorar o sistema educacional, no ano de 1823 é criado no país o chamado Método Lancaster (Método do Ensino Mútuo) no qual um aluno já treinado ensinava a grupos de até dez alunos, sob a vigilância de um professor-inspetor; este modelo usado em 1823 existe até os dias atuais, com as devidas adaptações, sendo conhecido na atualidade como o sistema de monitoria. Avançando na organização da educação no país, em 1826 o imperador determina por meio de uma lei a existência de quatro graus para instrução: Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias.  
Em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/periodo-imperial-historico-da-educacao-no-brasil/34878>. Acesso em: agosto de 2019.

*Campus* Natal-Central do IFRN, atendendo a uma comunidade escolar de 233 servidores e cerca de 1.100 estudantes.

No ano seguinte, em 1968, a Escola Industrial recebe a denominação de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). Essa mudança foi obtida através da Portaria Ministerial 331, de 16 de junho de 1968, o Conselho de Representantes determinou que fosse extinto gradativamente os cursos industriais básicos, passando assim a ser ministrado somente o ensino profissional de nível técnico.

Em decorrência dessas transformações foram criados, entre 1969 e 1973, os cursos técnicos de nível médio em Eletrotécnica, Mecânica, Edificações, Saneamento e em Geologia. Esses cursos foram criados sob a orientação da Lei nº 5.692/71, em que definia a estrutura do ensino de 2º grau como ensino profissionalizante obrigatório. A partir daí a ETFRN passou a dedicar-se somente ao ensino técnico profissionalizante de 2º grau. Outro marco na história desta instituição centenária, se deve a uma mudança importante, o ingresso de estudantes do sexo feminino nos cursos regulares da escola, a partir de 1975.

As mudanças que essa Instituição vem acumulando ao longo do tempo não restringem-se apenas aos aspectos de nomenclatura, mas, a vários outros acontecimentos relevantes, sobretudo nos aspectos políticos e artístico-culturais, entre os anos de 1975 a 1985 foi produzido e agregado como valores socioculturais ao currículo institucional, com a criação do Coral Lourdes Guilherme (1975); a implantação do Atelier de Artes Plásticas; a criação do Grupo de Ginástica Rítmica; a fundação do Teatro Laboratório; a formação da Banda de Música e do Grupo de Metais; e a implantação do Grêmio Estudantil Djalma Maranhão, em 11 de dezembro de 1985.

A primeira eleição direta para Diretor-Geral ocorreu em 1986, cuja disputa elegeu, entre seis candidatos, a única mulher a exercer o cargo, até o presente momento na Instituição, a professora Luzia Vieira de França. A partir de então essa prática de eleições diretas para o cargo de Direção-Geral ficou estabelecida.

Em 1995, a ETFRN irrompeu com uma proposta curricular inovadora na perspectiva da formação omnilateral<sup>30</sup> e da educação politécnica. Essa proposta foi resultado de um processo construído coletivamente e historicamente demarcada

---

<sup>30</sup>Apoiado nos pressupostos do marxismo, Manacorda (2010, p. 94) define omnilateralidade como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

como o primeiro projeto político-pedagógico institucional, “consolidou-se em um projeto curricular de referenciais histórico-críticos, com princípios filosóficos emancipatórios e de tendência pedagógica progressista”. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO IFRN: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA, 2012, p. 25).

Essa proposta denotava uma nova estruturação das ofertas vigentes em seis áreas de conhecimento: Construção Civil, Eletromecânica, Geologia e Mineração, Informática, Serviços e Tecnologia Ambiental. Dessa forma, começava a ser desenhado um novo currículo e novos encaminhamentos de gestão pedagógica, em que se dava importância a formação humana integral tanto nos espaços formativos da antiga ETEFRN quanto em outros espaços institucionais da esfera federal. Apesar de todo esforço coletivo para implementação dessa proposta no ensino técnico, esse modelo foi desarticulado prematuramente, em função da regulamentação da educação profissional brasileira, por meio do Decreto 2.208/97 e da conjuntura de reformas instauradas na educação nacional.

Foi com essa regulamentação, especificamente dos Artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96 (LDB), que tratam da organização e do funcionamento da educação profissional, que veio a separação formal entre o ensino médio e o ensino técnico.

Com essas mudanças e apesar da resistência, a ETEFRN passou a ofertar o ensino médio propedêutico e a formação técnica em cursos subsequentes<sup>31</sup>. À Instituição, incumbiu ministrar o ensino profissionalizante nos níveis básico, técnico e tecnológico. A separação do ensino médio da formação técnica estava relacionada ao processo de reformas neoliberais que tinham como artifício central desregulamentar e descentralizar do Estado a prestação dos serviços públicos, incluindo a educação.

Ainda na década de 90, iniciou-se o processo de interiorização da educação profissional ofertada pela ETEFRN, com a implantação da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró (UNED – Mossoró), cuja inauguração foi em 29 de dezembro de 1994. Apesar desse grande início de interiorização da rede federal de educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte, o processo de ampliação no país foi impedido pela Lei 9.649, de 27 de maio de 1998, que cita, no Art. 47, a

---

<sup>31</sup>O curso técnico de nível médio subsequente é oferecido a alunos que já concluíram o ensino médio, com cursos variando de um ano e meio a dois anos de duração.  
Em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnicosubsequente>.  
Acesso em: Agosto de 2019.

proibição de investimentos destinados à criação e à manutenção de unidades de ensino de educação profissional.

No ano de 1994, outro processo de mudança das escolas técnicas federais foi iniciado. Contudo, foi apenas em 18 de janeiro de 1999, que efetivamente se deu a transformação de ETFRN para Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN). Os Centros Federais de Educação Tecnológica, tinham como intuito formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, em diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia. Ainda tinham como objetivo realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação (especialmente de abrangência local e regional) com os setores produtivos e com a sociedade. Os desafios da “cefetização” incluíam a oferta de educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, além do ensino médio. Sua atuação no ensino superior começou com a oferta de cursos de graduação tecnológica, ampliando-se, posteriormente, para os cursos de formação de professores, as licenciaturas.

O Ensino Médio institucional, de acordo com as diretrizes das reformas na educação brasileira, ficou sendo estruturado em três áreas interdisciplinares e suas respectivas tecnologias, assumindo características propedêuticas. Passando também a ser ofertado, por força de lei, separadamente da formação técnica. Em decorrência do modelo de educação profissional implantado nos CEFETs, surgiu uma nova estruturação curricular, composta por cursos técnicos de nível médio, nas formas concomitante e subsequente, e por cursos de graduação e de pós-graduação. Os cursos assumiram formatos e duração variados, organizando-se por módulos e com flexibilidade curricular. Nesse contexto, cursos técnicos subsequentes, a concomitância interna entre ensino médio e formação técnica, os cursos de graduação tecnológica e os cursos de especialização lato sensu foram implantados no CEFET-RN.

Ao final de 2003, iniciou-se o redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN, devido as problemáticas geradas pela padronização das reformas educativas. À luz do Decreto 5.154/04, o redimensionamento foi consolidado em 2004, tendo como maior destaque a reestruturação educação profissional e tecnológica em cursos e programas, possibilitando o retorno à oferta de cursos

técnicos integrados à educação básica. Em 2005, uma das principais mudanças decorrentes do redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN foi

o retorno à oferta dos cursos técnicos de nível médio integrado; a reorganização acadêmica institucional; a reestruturação das ofertas dos cursos técnicos subsequentes e dos cursos superiores de graduação tecnológica; e a reestruturação curricular dos cursos superiores de licenciaturas, existentes desde 2002 CEFET-RN, p. 26).

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Rio Grande do Norte teve início em 1994 com a inauguração da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró (UNED). Doze anos depois, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), dá início à 1ª fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, implantando, em 2006, três novas UNEDs: Zona Norte de Natal, Ipanguaçu e Currais Novos. Ainda nesse mesmo ano, devido ao lançamento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o CEFET-RN iniciou a atuar na educação profissional técnica de nível médio, na modalidade de educação de jovens e adultos, oferecendo ainda cursos de formação em nível de pós-graduação lato sensu para educadores que atuam nessa modalidade de ensino.

Em quase cem anos de existência, a Instituição adquiriu nova configuração, transformando-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) nos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. De acordo com documentos oficiais, os institutos federais são instituições pluricurriculares e multicampi, de educação superior, básica e profissional. São especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, ancorando-se na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas. Com o processo de criação da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, constituiu-se em elemento de redefinição do sistema de ensino brasileiro. Reforçou, por outro lado, a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar dessas instituições educativas, além de imprimir a equivalência às universidades federais, no que se refere às disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos de educação superior.

A segunda etapa da expansão começou em 2007, com a construção de outras seis unidades, nos municípios de Apodi, Pau dos Ferros, Macau, João Câmara, Santa Cruz e Caicó. Essas escolas foram inauguradas em 2009, sob uma nova institucionalidade - em vez de unidades descentralizadas de ensino do CEFET-RN elas já nasceram como *campi* do novo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte<sup>32</sup> (IFRN). Em continuidade à 2ª fase da expansão, a Instituição ampliou, em 2010, sua rede com mais quatro *campi*: um no Bairro Cidade Alta, em Natal; e três, no interior do Estado, respectivamente em Nova Cruz, em Parnamirim e em São Gonçalo do Amarante.

Além disso, o Instituto investiu também na criação do *Campus* de Educação à Distância, que funciona nas instalações do *Campus* Natal-Central. É interessante salientar que, o *Campus* Natal-Cidade Alta, além de ofertar cursos, preserva, na condição de se encontrar instalado no antigo prédio do Liceu Industrial de Natal, tanto a memória histórico-cultural da educação profissional no Brasil quanto, mais particularmente, a memória do IFRN.

Com a nova política de expansão e de reestruturação da educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação, através da nova institucionalidade do IFRN, à Instituição é outorgado o papel de atuar em todo o Rio Grande do Norte, ofertando educação profissional e tecnológica pública, laica e gratuita nos diversos cursos, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, e tendo, como foco desafiador, a atuação, sem dissociabilidade, no ensino, na pesquisa e na extensão. Dessa maneira, a Instituição passa a se configurar como uma “[...] rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (BRASIL, 2008a, p. 23).

Com o lançamento da 3ª fase da expansão, o Rio Grande do Norte foi beneficiado, a partir de 2013, com mais cinco *campi*: Ceará-Mirim, Canguaretama, São Paulo do Potengi, Lajes (*campus* avançado) vinculado administrativamente ao campus João Câmara e Parelhas (*campus* avançado) vinculado administrativamente ao *Campus* Currais Novos.

---

<sup>32</sup>Com a mudança para Instituto Federal, as unidades descentralizadas de ensino passaram a ser denominadas de *campus*. Com a expansão, o IFRN, em 2009, estruturou-se em nove *campi*, listados a seguir por ordem cronológica de criação: Natal-Central, Mossoró, Natal-Zona Norte, Ipanguaçu, Currais Novos, Apodi, Pau dos Ferros, Macau, João Câmara, Santa Cruz e Caicó.

O processo de interiorização da educação profissional e tecnológica é de grande relevância para o combate às desigualdades estruturais de diversas ordens, propiciando o desenvolvimento social por meio da formação humana integral dos sujeitos atendidos. Além disso, proporciona o desenvolvimento econômico, a partir da articulação das ofertas educacionais e das ações de pesquisa e de extensão.

Através dessas articulações e ofertas educacionais, vinculada aos arranjos produtivos sociais e culturais, há possibilidades de permanência e de emancipação dos cidadãos assim como de desenvolvimento das diversas regiões do Rio Grande do Norte.

Cabe agora, para ampliar a compreensão do contexto onde se situa os diversos *Campi* do IFRN, apresentar, através do Quadro 1, e de acordo com os dados do IBGE de 2011, um panorama parcial de aspectos econômicos, sociais, culturais e geográficos do Rio Grande do Norte, com a perspectiva de identificar as disposições produtivas sociais e culturais de cada microrregião, a distribuição da população em todo o Estado e as localidades que constituem cidades-polo.

No Quadro 1 será elencado os aspectos socioeconômicos que, juntamente com outros elementos – como condições pedagógicas, aspectos operacionais e políticos – determinaram a definição das áreas de atuação do IFRN, visando atender às necessidades da população local e regional, no que se refere à formação humana e profissional.

**Quadro 1** – Expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte em sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais

Mesorregião	Microrregião	Município	População abrangida (habitantes)	Arranjos produtivos sociais e culturais locais
Oeste Potiguar	Chapada do Apodi	Apodi	72.425	Apicultura, ovino-caprinocultura e cerâmica
	Vale do Açu	Ipanguaçu	145.212	Apicultura, agricultura, pecuária, cerâmica e fruticultura
	Mossoró	Mossoró	304.283	Petróleo e gás natural, sal, fruticultura, serviços e comércio
	Pau dos Ferros	Pau dos Ferros	80.437	Caprinocultura, pecuária, comércio e serviços
Todas	—	Natal (Câmpus de Educação a Distância)	3.168.130	Áreas diversificadas

Fonte: IBGE (2011).

Através desse contexto histórico, é perceptível como a Instituição evoluiu nesses mais de cem anos de atuação, principalmente em se tratando de ensino técnico de qualidade, mas também na formação e qualificação de seus servidores ao oportunizá-los a realização de pesquisas de cunho científico, no âmbito de seu

estabelecimento. É nesse ínterim que se faz necessário situar o campo de atuação da nossa pesquisa, o *Campus* Apodi do IFRN. Antes de falarmos sobre o local da pesquisa, como funcionam os cursos do referido *campus*, além do currículo de Línguas Estrangeiras dos alunos dos Cursos Técnicos na modalidade Integrada, mostraremos o IFRN em números aproximados, bem como a função social da Instituição.

### 5.1.2 O IFRN em aspectos quantitativos

O IFRN possui cerca de 28 mil alunos nos 21 *campi* espalhados por todas as regiões do Estado, atuando de forma verticalizada, com ofertas de cursos de níveis médio e superior, nas modalidades presencial e à distância – esses últimos ofertados pela Instituição e também através da Rede Escola Técnica do Brasil (Rede e-Tec Brasil) e do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Ao todo, são 109 cursos<sup>33</sup> oferecidos, nas áreas de Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Produção Industrial e Recursos Naturais.

O IFRN ainda atua na formação inicial e continuada de professores, sobretudo nas áreas em que a escassez de docentes é maior, como Matemática, Química, Biologia e Física. Além dos cursos regulares, o IFRN oferece mais de 100 cursos de curta e média durações para pessoas com os mais diversos níveis de escolaridade, através dos Programas de Acesso ao Ensino Médio e Emprego (Pronatec/Bolsa Formação) e Mulheres Mil.

Para a comunidade acadêmica, o IFRN também oferece programas de iniciação científica e tecnológica; de fomento a projetos de pesquisa e inovação; e de incubação de empresas. Tais programas são realizados através de recursos da própria Instituição e de agências de fomento como: CNPq, CAPES, FAPERN, FUNCERN, Petrobrás, entre outros; permitindo a divulgação da produção científica em eventos, mostras tecnológicas e na publicação de artigos em periódicos especializados no Brasil e no exterior.

---

<sup>33</sup>Números de acordo com o portal do IFRN: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/historico#>. Acesso em: agosto de 2019.

Com relação à democratização do acesso ao ensino de qualidade e ao combate à evasão escolar, também era prioridade da Instituição, a reserva de 50% das vagas, a alunos egressos das escolas públicas. Muito antes de o governo federal sancionar a lei nº 12.711/2012, instituindo a Lei de Cotas, já era uma prática da Instituição e com a promulgação da lei os critérios financeiro e racial se somaram aos das cotas sociais para ingresso nos cursos técnicos e superiores de graduação do Instituto.

É relevante mostrar que o IFRN tem como função social

ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais.

A busca pela competência técnica permeia todos os níveis de ensino oferecidos - desde a formação inicial e continuada de trabalhadores, à formação profissional de nível médio (integrados e subsequentes) e superior (licenciaturas, cursos de tecnologia e pós-graduação).

### 5.1.3 *Locus da Pesquisa: O Campus Apodi*

Figura 32 Foto do *Campus Apodi*



Fonte: Por Dentro do IFRN © Copyright 2016 da Editora do IFRN.

O *Campus Apodi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) integra a 2ª Fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, iniciada em 2007, mas que começou seu funcionamento apenas em 2009. Localizada a 328 km da capital Natal, o município de Apodi tem seu *Campus* do IFRN instalado numa área de 50,3 hectares, equivalente a 503.277m<sup>2</sup>, cedida pelo governo do Estado e

desmembrada de um terreno pertencente à Empresa Agropecuária do Rio Grande do Norte (EMPARN), parceira do *Campus* nesse empreendimento. “Em pleno funcionamento, o *Campus* tem capacidade para atender a 1.200 alunos, com uma equipe de 56 professores e 49 técnicos-administrativos” (ESTEVÃO, 2016, p. 47).

Localizada na região oeste do Estado, na microrregião da Chapada do Apodi, “a cidade está inserida na Bacia Hidrográfica Apodi-Mossoró e situa-se nas terras férteis do Vale do Apodi onde se localiza a Barragem de Santa Cruz, com 600 milhões de metros cúbicos e capacidade irrigável para 20 mil hectares de terra”(ESTEVÃO, 2016, p. 45).

Com relação a economia os principais setores na cidade de Apodi estão na área de indústria, petróleo e gás, piscicultura, agricultura e pecuária, com destaque nos campos da ovinocaprinocultura e apicultura de negócios. A cidade tem a possibilidade de investir no turismo ecológico, tendo em vista que abriga o Lajedo de Soledade, segundo mais importante Sítio Arqueológico do Brasil.

O *Campus* Apodi, situado na Comunidade Rural Lagoa do Clementino, logo após denominado Bairro Lagoa do Clementino, distante 5 km da sede do município, recebe além dos estudantes do município os das cidades vizinhas de Governador Dix-Sept Rosado, Umarizal, Felipe Guerra, Rodolfo Fernandes, Caraúbas, Itaú, Severiano Melo, dentre outros, bem como dos municípios que fazem fronteira do Estado do Ceará.

Com um total de mais de mil estudantes no ano de 2019, distribuídos nas mais diversas modalidades de ensino e diferentes cursos, o *Campus* Apodi cumpre a missão de oferecer uma educação técnica de qualidade aos seus alunos. Ao longo dos 10 anos de funcionamento do *campus* ocorreram algumas mudanças nos cursos ofertados em níveis técnico na forma integrada e na forma subsequente. Atualmente os cursos oferecidos são os seguintes:

- **Técnico Integrado ao Ensino Médio:** Agropecuária, Biocombustíveis e Informática. A partir de 2020, o curso de Biocombustíveis será substituído pelo curso de Química;
- **Técnico Integrado ao Ensino Médio EJA:** Manutenção e Suporte em Informática, que começará a partir de 2020. Durante alguns anos foi ofertado o curso de Zootecnia nessa mesma modalidade;

- **Técnico Subsequente:** Técnico em Química e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática;
- **Ensino Superior:** Licenciatura em Química.
- **Pós-Graduação Lato Sensu:** Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática;
- **Educação a distância:** Curso técnico de nível médio na forma subsequente em Segurança do Trabalho<sup>34</sup>.

Os cursos técnicos integrados<sup>35</sup> ao ensino médio são oferecidos a quem já concluiu o ensino fundamental e garante tanto a formação do ensino médio quanto a técnica profissional.

Os cursos estão estruturados em quatro anos e, ao final, o estudante receberá o diploma de técnico de nível médio no respectivo curso. A prática profissional faz parte da matriz curricular a ser desenvolvida no decorrer do curso, envolvendo atividades tais como pesquisas, projetos, estágios, além de outras atividades, correlatas a cada curso, contribuindo, dessa forma, para que a relação teoria-prática esteja presente em todo o percurso formativo.

A forma de Ingresso nessa modalidade de ensino acontece através do Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (ProITEC)<sup>36</sup> na modalidade a distância, que é um curso, com carga-horária total de 160 horas, voltado para alunos do 9º ano da rede pública de ensino e que tenham cursado do 6º ao 8º ano exclusivamente em escola da rede pública. O programa prepara os estudantes por meio de livros, fascículos e teleaulas para o ingresso no ensino técnico integrado ministrado pelo IFRN. Porém, caso o aluno opte por não cursar esse Programa, não terá nenhum comprometimento quanto a participar do exame de seleção, cuja participação é obrigatória para o possível acesso a esses cursos do IFRN. O Exame de seleção é, desde da promulgação da Lei de Cotas, a única modalidade de ingresso anual ao ensino técnico integrado para alunos da rede pública ou particular, através da aplicação de uma prova com questões objetivas de Português e Matemática, em nível de ensino fundamental, e uma prova discursiva.

---

<sup>34</sup>Os alunos, nessa modalidade de ensino, têm suas matrículas atreladas ao *Campus* EaD, apesar de assistirem as aulas presenciais no *Campus* Apodi.

<sup>35</sup><http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnicointegrado>. Acesso em: Agosto de 2019.

<sup>36</sup>O aluno não é obrigado a participar desse Programa, porém, este consiste em uma preparação a mais aos interessados em adentrar no IFRN.

O curso técnico integrado ao ensino médio EJA<sup>37</sup> é oferecido a quem possui, no máximo, o ensino fundamental e que tenha idade igual ou superior a 18 anos. Tem como objetivo atender à política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio da oferta de educação profissional técnica de nível médio na perspectiva de uma formação integral, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. A forma de ingresso é através de prova objetiva de Português, Matemática e redação.

Os cursos técnicos de nível médio na forma subsequente<sup>38</sup> são oferecidos a alunos que já concluíram o ensino médio, com cursos variando de um ano e meio a dois anos de duração, tendo como forma de ingresso a participação em processo seletivo consistindo de provas de Língua Portuguesa, Matemática e uma produção textual.

O Ensino Superior no IFRN<sup>39</sup> engloba cursos de tecnologia e licenciatura. No *Campus Apodi* há somente o curso em Licenciatura em Química, que é um curso de graduação plena, com duração de 4 (quatro) anos, destinados à formação de professores para a Educação Básica e obedecem às diretrizes curriculares nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

A forma de ingresso, a partir de 2010 foi através das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), através de seleção interna, com inscrições no site do IFRN. Em 2014 a seleção se deu com base na nota obtida pelo candidato no ENEM, via Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Atualmente, metade das vagas são selecionadas via Sisu e a outra metade com a nota do ENEM em alguma de suas edições em que o candidato tenha participado, tudo previamente especificado através de edital de seleção no site institucional.

O *Campus Apodi* oferta também cursos à distância<sup>40</sup> que são desenvolvidos por meio de um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), o Moodle. Contando ainda com atividades presenciais, tais como oficinas e aulas práticas em laboratório, além da aplicação de provas periódicas, a serem realizados no polo onde o aluno estiver matriculado. A forma de acesso se dá como qualquer outro curso subsequente da Instituição já explicitado anteriormente.

---

<sup>37</sup><http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnicointegrado-eja>

<sup>38</sup><http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnicosubsequente>

<sup>39</sup> <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura>

<sup>40</sup> <http://portal.ead.ifrn.edu.br/sobre-o-campus-ead/cursos-ofertados>. Acesso em: Agosto de 2019.

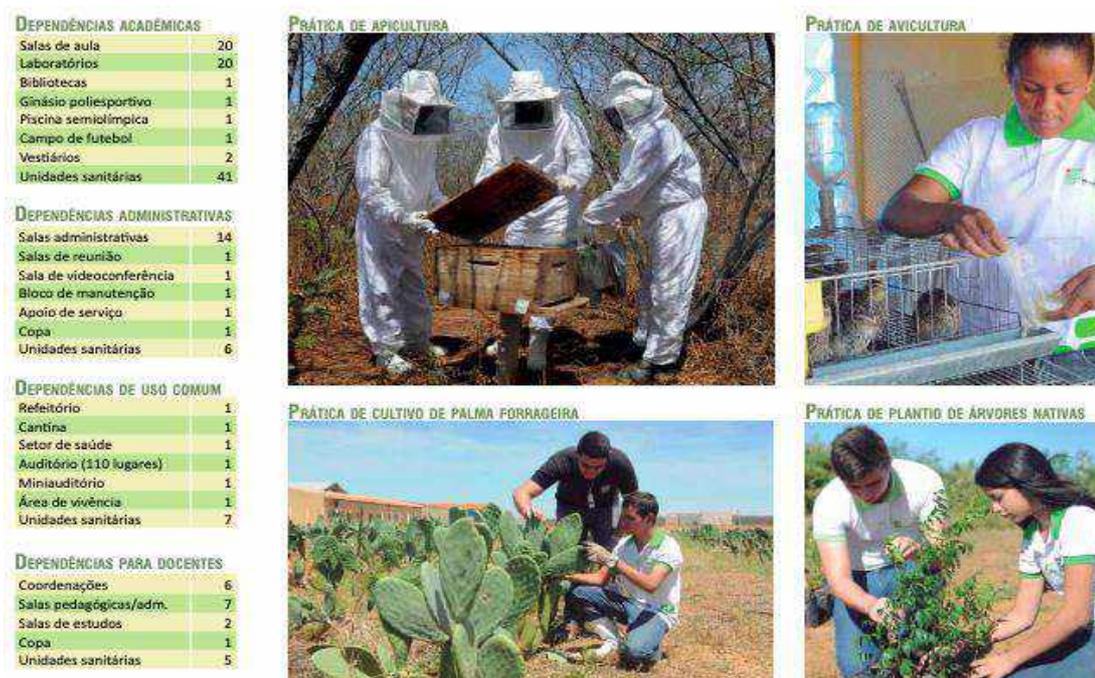
Outra modalidade de ensino que o *campus* Apodi oferece são cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), em diversas áreas do conhecimento, a trabalhadores e estudantes em geral, com o objetivo de capacitar, aperfeiçoar, especializar e atualizar profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica, ampliando as competências profissionais dos trabalhadores e também favorecendo seu ingresso ou reingresso no mercado de trabalho. Um dos cursos ofertados nessa modalidade é através do Programa Mulheres Mil (criado em 2007 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - Setec/MEC) que tem como objetivo promover a formação profissional e tecnológica articulada com aumento de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, especialmente das regiões Norte e Nordeste do país.

Fez-se necessário essa contextualização para que possamos situar melhor o campo desta pesquisa, cujo foco está numa turma criada a partir de um Curso na modalidade FIC de “Leitura em Histórias em Quadrinhos em Inglês”, voltado a alunos regularmente matriculados nos cursos técnicos na forma integrada. Para desenvolver este trabalho foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Agropecuária, Biocombustíveis e Informática, mais especificamente das disciplinas de Línguas Estrangeiras, Inglês e Espanhol, para então utilizarmos de estratégias para ampliar o conhecimento em língua inglesa.

#### **5.1.4 Infraestrutura física e acadêmica do *Campus* Apodi**

Neste subitem apresentamos a infraestrutura do *Campus* Apodi que possui salas de aulas, salas administrativas, laboratórios, biblioteca com uma ampla variedade de livros, ginásio poliesportivo, piscina semiolímpica dentre outras dependências demonstradas na figura 33.

Figura 33 Infraestrutura Campus Apodi (Dados de 2015)



Fonte: Por Dentro do IFRN © Copyright 2016 da Editora do IFRN.

Os três cursos técnicos integrados ao ensino médio foram de onde busquei participantes para este trabalho de pesquisa. Com um total de 552 alunos matriculados e cursando os cursos de Agropecuária, Biocombustíveis e Informática detalharei como está organizado o currículo desses alunos, particularmente nas disciplinas de línguas estrangeiras, Inglês e Espanhol.

De acordo com a matriz curricular, em todos os cursos mencionados, os discentes têm durante os quatro anos de estudos dois (2) anos que cursam a disciplina de Inglês e apenas um (1) ano a disciplina de Espanhol. Segue o Quadro 2 a seguir para uma melhor observação:

Quadro 2 – Aulas de Língua Estrangeira de acordo com a matriz curricular de cada curso

CURSOS	DISCIPLINAS	Nº DE AULAS SEMANAIS POR SÉRIE				CARGA-HORÁRIA TOTAL	
		1º	2º	3º	4º	HORA/AULA	HORA
AGROPECUÁRIA	INGLÊS	3	3			240	180
	ESPAÑHOL			3		120	90
BIOCOMBUSTÍVEIS	INGLÊS			3	3	240	180
	ESPAÑHOL				3	120	90
INFORMÁTICA	INGLÊS	3	3			240	180
	ESPAÑHOL				3	120	90

Vale salientar que, de acordo com a organização curricular dos cursos, devem ser observadas

as determinações legais presentes na Lei no 9.394/96, alterada pela Lei no 11.741/2008, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como nos princípios e diretrizes definidos no Projeto Político-Pedagógico do IFRN. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DOS CURSOS TÉCNICOS, p. 12).

Os cursos técnicos de nível médio têm uma estrutura curricular baseada na concepção de eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), aprovado pela Resolução CNE/CEB Nº 03/2008, com base no Parecer CNE/CEB Nº 11/2008 e instituído pela Portaria Ministerial Nº 870/2008.

Alinhados com a proposta pedagógica, os cursos estão organizados através de núcleos politécnicos, os quais favorecem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos, experiências e saberes, advindos do mundo do trabalho.

Dessa forma, com base nos referenciais que estabelecem a organização por eixos tecnológicos, os cursos técnicos integrados do IFRN estão estruturados em núcleos politécnicos segundo a seguinte concepção: Núcleo Estruturante, Núcleo Articulador e Núcleo tecnológicos. As disciplinas de Inglês e Espanhol fazem parte do Núcleo Estruturante, assim como todas as outras disciplinas propedêuticas. Explicitarei somente sobre o núcleo ao qual as disciplinas de LE estão inseridas na matriz curricular.

- **Núcleo estruturante:** relativo a conhecimentos do ensino médio (Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral;

Vejam abaixo a figura que apresenta a representação gráfica do desenho e da organização curricular dos cursos técnicos integrados:

Figura 34– Representação gráfica do desenho e da organização curricular dos cursos técnicos integrados



Fonte: Projeto Político-Pedagógico dos cursos técnicos de nível médio do IFRN, 2011.

Analisando as ementas das disciplinas de Inglês, pudemos perceber que todas elas possuem os mesmos objetivos, conteúdos separados em: Funções sócio-comunicativas básicas e vocabulário básico; procedimentos metodológicos iguais, com formas avaliativas com sugestões mais abrangentes que deixam a critério do docente realizar dentro daquilo que foi sugerido. A ementa de Inglês é dividida em I e II, cujo referencial bibliográfico utilizado é de apenas dois (2) livros, sendo uma gramática de Murphy e um dicionário escolar bilíngue Longman.

Diferentemente da ementa da disciplina de Inglês, a disciplina de Espanhol, que apesar de ser ministrada apenas em um (1) ano dos quatro que os alunos estudam, é muito mais detalhada. Os conteúdos são divididos em categorias: Compreensão de textos; aspectos linguísticos (noções básicas) esses divididos em: escrita e ortografia, grupo nominal, pronomes e partículas e grupo verbal; ainda conteúdo comunicativo, léxico; e aspectos culturais. As referências bibliográficas contam com dezesseis (16) itens e ainda sugestões de bibliografia complementar.

A intenção em analisar as ementas dessas disciplinas, mesmo que de forma superficial, serviu para que façamos uma reflexão acerca de como as LEs são trabalhadas em escolas públicas, até escolas da rede federal de ensino, cujo ensino é exemplo em todo o território brasileiro.

## 5.2 UNIVERSO DA PESQUISA

Neste item, mostramos o universo da pesquisa, isto é, os procedimentos metodológicos para a construção do *corpus* da investigação. Inicialmente, explicitaremos o *corpus* ao descrevê-lo como foi desenvolvido e em seguida, descrevemos o perfil dos participantes deste estudo.

### 5.2.1 *Corpus* da Pesquisa

O *corpus* da pesquisa foi formado por dezessete (17) *comic books* do *Peanuts*, conhecido no Brasil como Snoopy, que foram aplicadas através do curso de “Leitura de Histórias em Quadrinhos em inglês”. Além de uma entrevista de sondagem inicial com o intuito de compreender a aceitação dos alunos diante desse tipo de gênero textual multimodal. Para isso, foi realizada ainda uma aula após o término do curso em formato de discussões para compreendermos como os alunos enxergaram aquele formato de curso, bem como entrevista individual com os alunos que concluíram o curso para percebermos as impressões que os eles tiveram com o seu desenvolvimento individual no aprendizado de inglês.

A pesquisa foi dividida em três fases: na primeira realizou-se as escolhas das *comic books* a serem trabalhados, algumas dessas escolhas se deram de maneira aleatória sem nenhum critério específico, outras foram escolhidas por serem histórias mais curtas e com um vocabulário mais acessível, porém não tão curtas quanto as tirinhas<sup>41</sup> que considero serem mais complexas de entendimento.

Dessa forma, à medida que os alunos evoluíam no aprendizado e, conseqüentemente, na melhora vocabular foram trabalhadas histórias em quadrinhos mais longas, que tinham relação com o momento histórico vivido naquele período de outubro de 2018, como por exemplo, as eleições brasileiras, como também momentos festivos como o Halloween e o Natal. Foi elaborado um questionário de sondagem para os alunos inscritos no curso, como forma de perceber se as turmas tinham

---

<sup>41</sup>A ideia não é apresentar as diferenças entre história em quadrinhos e tirinhas, pois como afirma Ramos (2016, p. 16) que “do ponto de vista do leitor essa pluralidade de rótulos pode atrapalhar a leitura”. Cita a diferença entre charge e tiras em que “a charge aborda temas do noticiário e trabalha em geral com figuras reais representadas de forma caricata, como os políticos; a tira mostra personagens fictícios, em situações igualmente fictícias”. (RAMOS, 2016, p. 16)

interesse naquele tipo de textos propostos e se eram receptivos com as atividades planejadas para o curso, as *comic books* do *Peanuts*.

Já na segunda fase, a seleção das *comic books* realizadas na primeira fase foi aplicada à luz da Teoria da Multimodalidade e assim trabalhadas de duas maneiras: na 1ª observou-se a capacidade dos alunos em se utilizarem das imagens como complemento para interpretação das *comic books* e na 2ª observou-se se a compreensão quanto a análise das imagens eram utilizadas como função principal ou secundária para a interpretação das histórias em questão.

Associada à compreensão dos textos multimodais foram trabalhadas questões relacionadas aos fenômenos lexicais, semânticos e sintáticos da língua inglesa, que serão detalhados nas discussões das aplicações das histórias no item 6.3 do capítulo 6. Para esta análise, utilizamos a categorização que de acordo com Bardin (2011, p. 117) “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” O autor diz que essas categorias são reunidas em um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (os verbos, os adjetivos, por exemplo), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com sinônimos e sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). Explicadas as formas de categorização das análises explicitaremos como trabalhamos com o corpus dessa pesquisa.

A cada seis (6) histórias trabalhadas, os alunos faziam um glossário com as palavras mais recorrentes nas histórias e que eles foram capazes de reconhecer através dos recursos multimodais inerentes às *comic books*. Ao final do curso cada aluno criou a sua própria *comic book* em inglês no laboratório de informática do *Campus Apodi* através do site [www.makebeliefscomix.com](http://www.makebeliefscomix.com) e enviou-me através de e-mail. Nesse site, todos os personagens já são pré-determinados, os cenários são apresentados e há uma diversidade de objetos a serem escolhidos, porém, cada um desenvolveu sua história utilizando-se de balões de falas, onomatopeias e todos os elementos multimodais que envolvem as *comic books*.

O curso de “Leitura em história em quadrinhos em inglês” iniciou-se no dia 04 de maio de 2018 e foi concluído no dia 20 de dezembro do mesmo ano. Na turma da manhã, foram vinte e seis (26) inscritos.

Para não deixar apenas 6 alunos de uma turma de fora, optamos por deixar a turma com a quantidade de 26 alunos. No primeiro dia de aula estavam presentes 21 alunos. Foi realizado o reconhecimento da turma através de uma conversa e posteriormente aplicação de um questionário de sondagem, a fim de confirmar o interesse dos alunos nesse tipo de texto, nem todos responderam ao questionário.

Logo após, foi apresentado alguns slides sobre as Histórias em Quadrinhos (HQs) e apresentados os personagens que estudaríamos: Snoopy (*Peanuts* em inglês).

Com isso, pudemos perceber que a maioria dos discentes já tinha ouvido falar no personagem Snoopy, mas não havia lido suas histórias, nem muito menos era habituado a ler em inglês. No primeiro dia não foi apresentado nenhuma *comic book*, mas a partir do segundo encontro já apresentamos a primeira história em quadrinhos.

Na turma da tarde o número de inscritos foi menor, apenas 11 alunos e desse total participaram da primeira aula apenas 8. Com a turma menor a aula fluiu mais rapidamente e eles já tiveram contato com a primeira *comic book* logo no primeiro encontro. A variedade de palavras desconhecidas nessa turma foi muito grande. Um fato nos chamou a atenção nessa turma, foi quando uma aluna, que chamarei de Informante 9, não conseguia entender nada da história. Quando foi verificado, o motivo se dava pelo motivo dela estar lendo os quadrinhos numa sequência errada do que deveria ser lido, ou seja, ela deveria ler da mesma forma que se ler um texto verbal, da esquerda para direita, porém a aluna mencionada não tinha hábito de ler esse tipo de texto visual e assim a história não fazia sentido para ela. As aplicações das *comic books* serão mais detalhadas no ponto das discussões dos resultados e de forma categorizada.

A terceira fase da pesquisa se deu através de uma discussão em grupo, de forma oral e gravada, sobre o curso desenvolvido neste estudo para avaliarmos quais foram as impressões dos alunos ao concluírem às 120h/a do curso proposto.

A ideia não é mensurar a quantidade de palavras assimiladas ao longo do curso, mas, sim, constatar que é possível haver um aumento vocabular através de estratégias e metodologias bem definidas de leitura. Não há formas exatas de “comprovar” o conhecimento de uma palavra, como afirma Harley (1995, p.2) “Os aprendizes não sabem palavras como um sistema de tudo ou nada”<sup>42</sup>, o que contribui

---

<sup>42</sup> “Learners do not know words on an all-or-noting basis (Harley, 1995, p.2).”

com a ideia de que nem sempre é necessário compreender perfeitamente o significado de uma palavra para entendê-la na frase, como também pode haver palavras que não cheguem a ser compreendidas completamente, pois o conhecimento e o uso podem alterar e amadurecer com o tempo, conforme aumenta a experiência do falante sobre o mundo ou a própria língua.

O que pretendemos com esta pesquisa não é solucionar os problemas já existentes no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, especificamente o ensino de Inglês, mas apresentar uma forma de interpretação de textos imagéticos, como as *comic books* através da multimodalidade. Dessa forma, sugerimos um ensino de leitura multimodal de textos nas escolas, mesmo sabendo que todo sujeito é capaz de ler imagens, tendo em vista que possui competência específica para realizar essa modalidade de leitura. Com isso, nosso propósito é contribuir para acelerar e para desenvolver os processos de interpretação de textos multimodais.

Assim, quando o professor faz o papel de mediador desse conhecimento de leitura de imagens é que se dará o efetivo sentido dos textos visuais. Tal mediação contribui para desenvolver estratégias de leitura de textos multimodais, visando à compreensão eficiente e à habilidade específica para lidar com diferentes gêneros textuais. Tais conhecimentos certamente contribuirão para o aprimoramento de habilidades específicas para a leitura do sentido construído entre os diversos recursos semióticos usados de modo integrado nos textos multimodais.

### **5.2.2 Perfil dos participantes**

Os participantes desta pesquisa eram compostos, em sua grande maioria, por discentes do Curso Técnico Integrado em Informática da 1ª série, porém havia alunos dos Cursos Técnicos em Agropecuária e Biocombustíveis, perfazendo um total de 37 (trinta e sete) alunos. Os cursos de nível médio integrado do IFRN têm duração total de quatro anos. Há a disciplina de inglês em diferentes séries do ensino médio, estando distribuídas das seguintes formas e curso: nos cursos de informática e agropecuária as aulas de inglês estão distribuídas nos 1º e 2º anos, e o curso em biocombustíveis tem aulas de inglês somente nos 3º e 4º anos, todos com 3 horas-aula.

Em relação ao sexo biológico, vinte e uma (21) são mulheres e dezesseis (16) são homens. Acredito que o quantitativo maior dos alunos do Curso de Informática,

perfazendo um total de vinte (20) alunos, se deve ao fato deles terem inglês logo na 1ª série, como também o curso abordar termos computacionais que são todos em inglês.

Embora o curso de Agropecuária também tenha inglês em seu primeiro ano percebeu-se um desinteresse maior em participarem do curso, contando apenas com cinco (5) alunos inscritos. A quantidade de alunos do curso de Biocombustíveis foi de doze (12) alunos e os mesmos não têm inglês no primeiro ano, somente nos terceiro e quarto anos como dito anteriormente. Apesar do número de inscritos ter sido satisfatório, já podíamos prever que muitos desistiriam logo no início.

Nossos participantes tinham faixa etária entre catorze (14) e dezoito (18) anos. Geralmente os discentes entram na instituição para cursar o ensino médio integrado por volta de quinze (15) anos, mas tínhamos uma aluna ainda concluindo seu primeiro ano de estudo com catorze (14) anos. Geralmente os alunos concluem o último ano (4º ano) por volta dos 18 anos, porém tínhamos dois (2) alunos com dezoito (18) anos cursando a 1ª e a 3ª séries. Sendo que um dos alunos que estava cursando a 1ª série com dezoito (18) anos já havia cursado o ensino médio em outra escola. O curso proposto ainda contava com oito (8) alunos com dezessete (17) anos, dezessete (17) alunos com 16 anos e nove (9) alunos com quinze (15) anos. Pudemos perceber que a turma era bastante distinta com relação a faixa etária, porém não havia muita diferença de idade para turmas de ensino médio. Tivemos ainda, nesse curso, uma aluna inscrita já no último ano de curso, apesar de não ser o foco da pesquisa alunos no 4º ano, mas ao conversar com ela, percebi como ela se identificava com o gênero textual História em Quadrinhos e já tinha prática de estudo nesse gênero e em inglês. Apesar dos esforços que ela fez para continuar no curso, acabou desistindo por não ter tempo para continuar frequentando as aulas.

Apesar de serem duas turmas, sendo uma com vinte e seis (26) alunos no horário da manhã e outra com onze (11) alunos no horário da tarde, tratarei os dados colhidos de forma única, sem distinção e menção desses horários. As aulas aconteciam, inicialmente, todas as quintas e sextas, no horário da manhã das 08h50min às 10h20min e das 14h50min às 16h20min. Porém, fomos nos adaptando com as preferências dos alunos com relação a concentrar as quatro aulas no dia de quinta-feira e iniciando mais cedo.

As adaptações foram necessárias tendo em vista que alguns alunos moravam em cidades vizinhas como Felipe Guerra/RN, distante cerca de 22 km de Apodi e

outros em cidade mais distantes como Umarizal, situada a 60 km da cidade em que está localizada o *Campus* IFRN do mesmo nome. É importante mencionar que os alunos do IFRN *Campus* Apodi são residentes em algumas cidades da região da Chapada do Apodi e nas cidades circunvizinhas. Alguns alunos de cidades como Caraúbas/RN distante 38 km, Campo Grande/RN distante daqui cerca de 69 km, faziam o percurso diariamente em ônibus contratados pelos próprios alunos e outros custeados pelas prefeituras das cidades.

Outros passavam a semana inteira na cidade e voltavam para casa de seus pais nos fins de semana. Dessa forma, fomos organizando o dia e horário das aulas para que os alunos pudessem participar de todas as aulas sem prejudicá-los nos seus afazeres escolares de suas aulas regulares, tendo em vista que algumas aulas também eram dadas em contratuais, havia muitos deveres de casa, trabalhos de pesquisa, dentre inúmeras outras atividades que demandavam um esforço enorme por parte dos alunos. Então, cabia a nós adequar as aulas do curso de “Leitura em Histórias em Quadrinhos em inglês” também com o intuito de haver menos desistências.

Como a maior parte dos alunos residiam na cidade de Apodi, cerca de vinte e três (23) dos trinta e sete (37) inscritos e os outros, que residiam nas cidades circunvizinhas, permaneciam no *Campus* Apodi do IFRN o dia todo quando necessário para aulas no contraturno ou para diferentes atividades que eram demandadas por seus professores. Tornando-se muitas vezes bastante cansativo para os alunos. Apesar de alguns contratemplos as aulas ministradas nesta pesquisa-ação foram bastante significativas. Acreditamos que o uso das *comic books* no desenvolvimento desta pesquisa tornou a leitura em língua inglesa mais significativa.

Vale salientar que todos os alunos tinham como língua materna o português, uma língua de origem românica, fato esse que muito se difere da origem da língua inglesa que é germânica. É sempre bom, mesmo nas aulas de inglês, tendo em vista que o foco não era a comunicação, comparar os vários aspectos da língua estrangeira com a língua materna, natural da comunicação.

### 5.3 INSTRUMENTOS E MÉTODOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS

Para que fizéssemos a coleta de dados utilizamos os seguintes instrumentos: Questionário de sondagem, aplicação das *comic books* à luz da teoria da

multimodalidade (Kress & Van Leuween, 2006), entrevista com gravação em áudio com os alunos após o término do curso de “Leitura em história em quadrinhos em inglês”, bem como entrevista individual com alguns alunos que se propuseram gravar em áudio suas impressões sobre o curso, motivo maior desta pesquisa. Assim como Vieira-Abraão (2006), acreditamos que a combinação de vários instrumentos de pesquisa é necessária para que possam promover a triangulação dos dados e perspectivas, tendo em vista que nenhum instrumento é suficiente sozinho. Com isso, podemos dizer que o uso da triangulação é usado para validar os resultados convergentes de uma determinada pesquisa, para conferir-lhe maior exatidão e confiabilidade, sobretudo numa pesquisa qualitativa.

Sendo assim, temos como primeiro instrumento utilizado o questionário de sondagem (Anexo II). O objetivo desse instrumento foi o de traçar o perfil dos participantes do curso com relação ao hábito de leitura com textos multimodais, no caso específico das *comic books* em inglês e tentar perceber como o aluno se reconhece como leitor de textos de uma forma geral. Esse instrumento foi aplicado com dezoito (18) alunos, no total de trinta e sete (37) inscritos no curso, porém essa quantidade foi a que estava presente no dia da aplicação. Esse questionário contava com cinco (05) questões sendo elas perguntas abertas e fechadas.

Segundo Nunan (1992), ao elaborarmos um questionário, podemos fazê-lo com questões abertas ou fechadas. Sendo que nas questões abertas os participantes terão mais liberdade ao responder do que nas questões fechadas. Nas questões fechadas o pesquisador pode determinar ou delimitar as respostas, dando aos participantes opções de respostas. Para Nunan (1992) as perguntas fechadas são mais fáceis de serem analisadas, no entanto as questões abertas fornecem respostas mais significativas para uma pesquisa, pois levam a uma maior reflexão devido a resposta mais detalhada daquilo que os participantes querem informar.

Das cinco (05) questões aplicadas, em três (03) delas abordava-se sobre o hábito de leitura dos informantes, sobre o tipo de leitura que eles eram mais acostumados e se tinham experiência com leitura em língua estrangeira. Nas outras duas (02) questões, uma delas era referente aos motivos que os fizeram se inscrever para participar do curso proposto para desenvolvimento desta pesquisa e a última questão sobre as experiências deles com leitura de histórias em quadrinhos.

Quanto aos procedimentos para aplicação das *comic books* em sala de aula foi realizado através dos preceitos da teoria da multimodalidade e da Gramática do

Design Visual. Já para aula final com as discussões dos alunos concluintes do curso, foi realizada gravação em áudio para que pudéssemos nos utilizar das falas dos alunos para expressar suas impressões sobre seu aprendizado. O período do curso foi de maio a dezembro de 2018, com quatro (4) aulas semanais de 45 minutos cada aula e encontros realizados às quintas-feiras.

Através das aulas, investigamos as principais dificuldades na utilização de textos multimodais em sala de aula para o domínio da capacidade de leitura no aprendizado de inglês como língua estrangeira; bem como analisamos como os alunos encaram o texto apenas verbal em detrimento do texto multimodal imagético e de que maneira as imagens das *comic books* são vistas por eles: se apenas como apêndice ilustrativo do texto, como complemento ao texto verbal ou interpretam as imagens como independentes ao texto verbal; além de identificarmos de que modo os alunos interagem com todos os elementos que as *comic books* se utilizam, como cores, formas, linhas, ângulos, focos, luz e sombras os levando a descobrir visões de mundo complexas e sutis. Sendo assim, através da aplicação dessa seleção de *comic books* e seus recursos multimodais, analisamos a capacidade de inferenciação e intelecção para interpretação textual e assim levando os alunos a uma maior compreensão de que o texto visual os ajuda a criar reflexões críticas e a construir sentidos de acordo com o contexto enunciativo.

A coleta de dados, através da aplicação de dezessete (17) *comic books*, foi realizada em duas turmas criadas com alunos de diversos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRN, *Campus Apodi*. As aulas da manhã eram das 7h45min às 11h15min e no horário da tarde, das 13h às 16h20min. A ideia era formar duas (02) turmas com vinte (20) alunos cada, porém não aconteceu como o previsto e ao total foram formadas duas turmas, porém uma delas com vinte e seis (26) alunos e outra com onze (11) alunos. Desses trinta e sete (37) participantes conseguiram concluir o curso apenas onze (11). Do total de inscritos, inicialmente, doze (12) nunca participaram de nenhuma aula e catorze (14) desistiram ao longo do curso pelos mais diversos tipos de motivos.

Fizemos um recorte para analisarmos mais detalhadamente oito (8) *comic books* das dezessete (17) trabalhadas ao longo do curso. As escolhas por essas *comic books* se deram de acordo com os seguintes critérios, porém não será mencionada nenhuma sequência de relevância, a saber: assuntos abordados, maior envolvimento dos alunos para com a história, uma maior quantidade de onomatopeias, a riqueza de

fenômenos morfossintáticos, semânticos e fonéticos. Todos esses fatores foram analisados em conjunto com toda riqueza multimodal envolvida nas *comic books*.

Através da análise desses encontros foi possível perceber o entusiasmo dos alunos ao conseguirem construir a compreensão dos textos mais rapidamente, à medida que aumentavam a quantidade de aulas e assim a familiaridade com o texto verbal se complementando através das imagens dos quadrinhos.

Esse vislumbre é perceptível ao citarmos algumas falas dos alunos no capítulo das discussões dos resultados. Eles se envolviam nas histórias de tal forma que passavam a gostar de determinado personagem em detrimento de outros, tendo em vista as características psicológicas de cada personagem. No início da aplicação das *comic books* os alunos não atentavam para todos os aspectos das imagens presentes nesse tipo de texto, somente percebiam certos sentidos que esses aspectos os levavam a compreender quando nós os instigávamos e os fazíamos perceber. A partir de então eles já iam percebendo que as imagens presentes nas *comic books* eram tão importantes quanto os textos verbais.

## 6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo nos concentramos na discussão da análise do questionário de sondagem, da análise do filme *Peanuts*, e sobretudo da análise das *comic books* que são resultados oriundos do nosso estudo, com base nos preceitos teóricos apresentados nos capítulos 3 e 4. Buscamos, então, neste momento responder às nossas perguntas de pesquisa: De que modo é trabalhada leitura em língua inglesa com alunos do Ensino Médio Técnico? Os alunos estão habituados com qual/is tipo/s de leitura/s? Os aprendizes “sabem” ler/interpretar textos imagéticos? Esse tipo de atividade leva o aluno a um aprendizado efetivo de inglês, dentro do *corpus* proposto?

Para viabilizar a discussão e a análise, delineamos como objetivo geral analisar a aplicabilidade das *comic books* como ferramenta didático/pedagógica para o ensino de inglês e como objetivos específicos, (1) identificar as principais dificuldades na utilização de textos multimodais em sala de aula para o domínio da capacidade de leitura no aprendizado de inglês como língua estrangeira; (2) analisar como os alunos encaram o texto apenas verbal em detrimento do texto multimodal imagético e de que maneira as imagens das *comic books* são vistas por eles: se apenas como apêndice ilustrativo do texto, como complemento ao texto verbal ou interpretam as imagens como independentes ao texto verbal; e (3) identificar de que modo os alunos interagem com todos os elementos que são utilizados nas *comic books*, como cores, formas, linhas, ângulos, focos, luz e sombras os levando a descobrir visões de mundo complexas e sutis.

Para respondermos às perguntas da nossa pesquisa e alcançarmos os objetivos propostos apresentamos a análise a seguir do estudo de caso que realizamos através do curso de “Leitura de história em quadrinhos em inglês” de acordo com a teoria da multimodalidade e da metafunção composicional da Gramática do Design Visual. Para essa discussão e análise nos baseamos na categorização da análise de conteúdo de Bardin (2001). Aliado às *comic books* explicitaremos outras atividades trabalhadas concomitantemente.

## 6.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

O questionário em questão serviu para que pudéssemos ter uma ideia do hábito de leitura que os alunos tinham e qual era o grau de familiaridade que eles tinham com história em quadrinhos mesmo em sua língua materna.

Assim, o fato de termos traçado o perfil leitor dos alunos que participariam do curso nos tornou mais motivados a buscar metodologias de ensino que mais se assemelhavam com a forma de leitura a que eles estavam habituados. Isso, proporcionava, através das *comic books*, um maior interesse na leitura com elementos imagéticos e verbais, trabalhando juntos para construção do significado.

Com isso, mostraremos os dados levantados com os sujeitos da pesquisa antes de mostrarmos as análises das aulas com as *comic books*.

**Gráfico 1 – Hábitos de leitura**



Fonte: O autor, 2020.

Conforme mostrado no gráfico 1, os alunos deste estudo, um pouco mais da metade, têm hábito de ler. O número de respondentes que não têm hábito de ler foi bastante significativo, seis (06) no universo de dezoito (18) participantes. Dos alunos que responderam positivamente sobre o hábito de ler, aparentemente eles têm a prática de ler os mais variados tipos de leitura, porém, quase que a totalidade não costuma ler história em quadrinhos, como observado no gráfico 2.

No segundo gráfico observamos quais os tipos de leitura que esses alunos costumam fazer. Dentre eles, apenas um (01) tem o hábito de ler história em quadrinhos, a maioria costuma ler variados livros impressos, quer sejam livros didáticos e paradidáticos, quer seja notícias na internet e redes sociais. Apesar deles não terem o costume de ler especificamente história em quadrinhos não é nenhum empecilho para que eles pudessem ter interesse nesse tipo de texto ou até mesmo

ficarem motivados com esse tipo de leitura. O fato deles lerem variados tipos de textos nas mais variadas fontes é bastante interessante, pois, assim, eles podem se sentir motivados também com a leitura de histórias em quadrinhos.

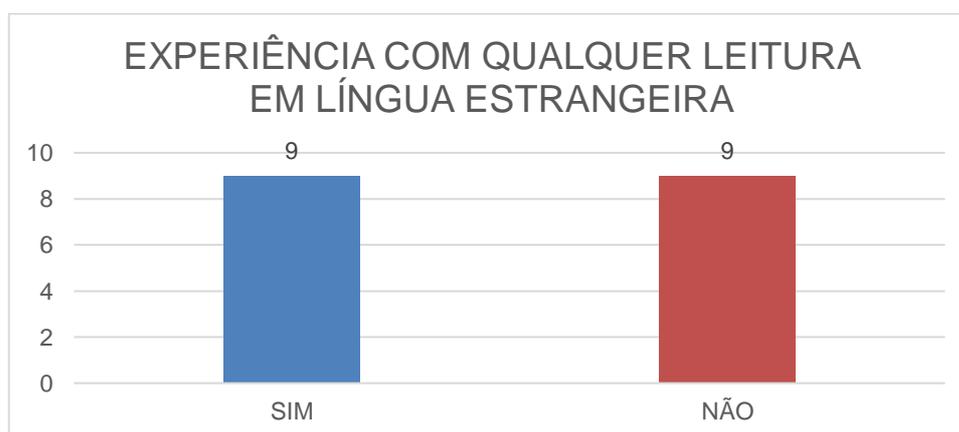
**Gráfico 2 – Tipos de leitura**



Fonte: O autor, 2020.

É relevante mencionar que a predominância da leitura desses alunos se dá através de livros impressos e leituras na internet e, assim, podemos afirmar nas palavras de Ribeiro (2018) que o conceito de livros vai muito além de serem “objetos de volumes retangulares com capas e miolo de papel escrito. Livros podem ser telas, de variado tamanho; podem ser cristal e podem ser telefones. Livros são a ‘alma’ que circula no ‘corpo’ – software e hardware.” (RIBEIRO, 2018, p. 72) Dessa forma, a leitura pode ser realizada através de variadas formas e através de variados recursos.

**Gráfico 3 – Experiência com leitura EM Língua estrangeira.**



Fonte: O autor, 2020.

Ao questionarmos se os alunos tinham algum tipo de experiência com textos em alguma língua estrangeira, quer fosse através de materiais impressos, online ou

nas redes sociais, metade deles respondeu que tinha alguma experiência com leitura em língua estrangeira sem especificar qual era essa língua em questão, pois não nos interessava avaliar através desse aspecto. Como podemos observar no gráfico 3.

Para complementar essa pergunta, especificamente aos respondentes que afirmaram o contato com textos em língua estrangeira, perguntamos qual foi o tipo de leitura realizada. Como podemos observar no gráfico 4, a diversidade de formas de contato foram as mais variadas possíveis, desde leitura com letras de música, através de redes sociais, leitura de livros online, e apenas um aluno respondeu que havia lido a “Turma da Mônica” em inglês.

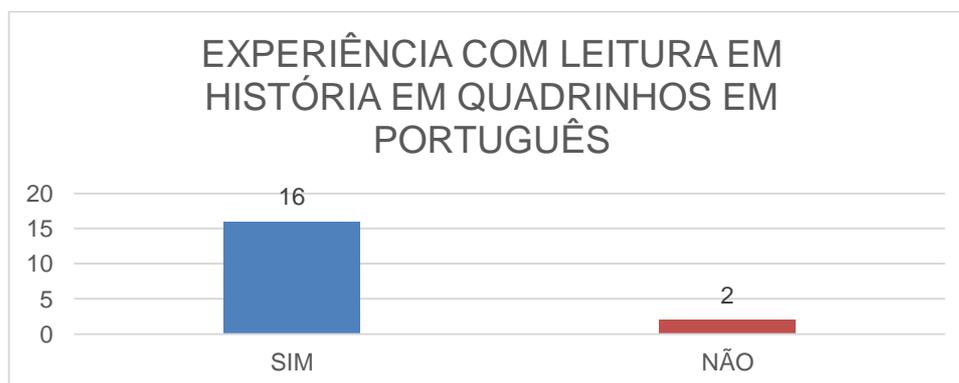
**Gráfico 4 – Qual o tipo de leitura realizada em língua estrangeira**



Fonte: O autor, 2020.

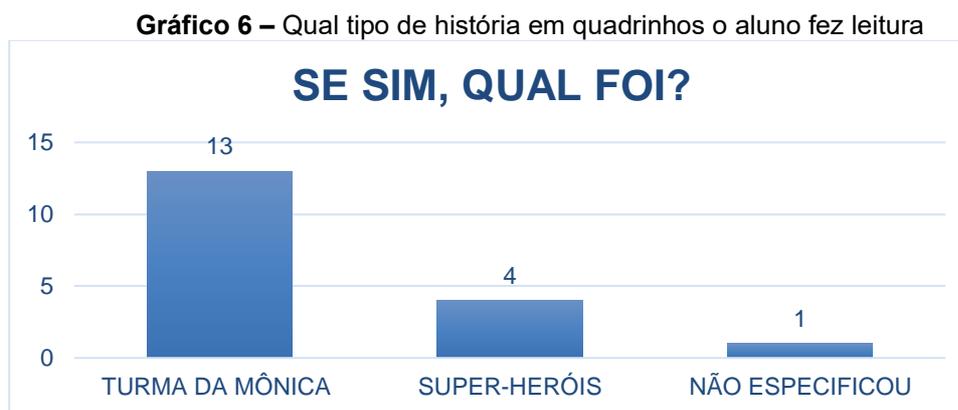
Apesar de a leitura de *comic books* não ter sido mencionada como sendo hábito de leitura desses alunos, vemos no gráfico 5 que dezesseis (16) alunos de dezoito (18) já leram esse gênero textual em Língua Portuguesa, ou seja, já estavam habituados ao estilo que esses textos se apresentam, textos multimodais.

**Gráfico 5 – Leitura de histórias em quadrinhos em língua portuguesa**



Fonte: O autor, 2020.

Para termos conhecimento sobre a preferência do tipo de *comic books* perguntamos quais foram os tipos de histórias que os alunos haviam lido. No gráfico 6, percebemos que a grande maioria disse ter lido a “Turma da Mônica”, outros mencionaram histórias de super-heróis e apenas um não especificou, pois alegou não lembrar qual havia sido.



Fonte: O autor, 2020.

Acreditamos que esse quantitativo com a leitura da Turma da Mônica se deva ao fato desta ser uma história brasileira, cujos quadrinhos são mais fáceis de ser encontrado, seja em livrarias seja em bancas de jornais, além de seus personagens se assemelharem com pessoas próximas da nossa realidade. Como podemos perceber nas palavras de Vergueiro (2014, p. 21) “a forte identificação dos estudantes com os ícones de massa – entre os quais se destacam vários personagens dos quadrinhos -, é também um elemento que reforça a utilização das histórias em quadrinhos no processo didático.” Ainda acrescento que também reforça a escolha de qual história em quadrinhos o aluno faz sua escolha.

Por fim, fizemos uma pergunta aos alunos qual havia sido a motivação que os levaram a fazer a inscrição para curso de “Leitura em História em Quadrinhos em inglês”. O intuito dessa pergunta tinha um caráter mais pessoal, porém tinha como objetivo traçar uma perspectiva, mesmo que inicial, se aqueles alunos concluiriam ou não o curso, ou pelo menos a maior parte deles.

Ao analisarmos as respostas pudemos perceber os mais variados motivos que os levaram a decisão de pelo menos se inscreverem no curso. Obviamente os motivos respondidos não garantiriam, como não garantiu a permanência deles até o final do curso, nem daquele único cuja motivação era pelo certificado, tendo em vista que

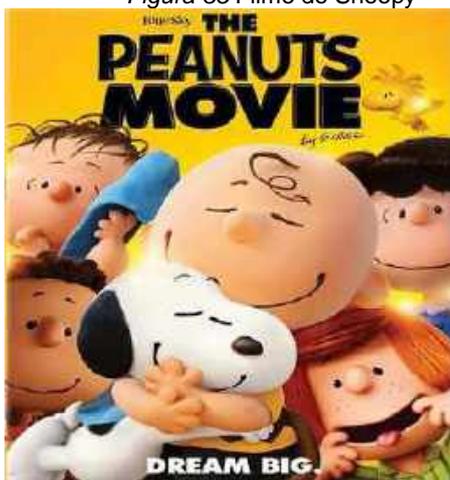
serviria para o currículo e acrescentaria nas horas obrigatórias para conclusão do curso técnico a que estava cursando regularmente no IFRN.

É mister citar algumas dessas motivações para tentarmos entender o que os alunos esperavam desse curso. Dentre as motivações estavam “tenho bastante vontade de aprender mais sobre inglês e achei essa forma muito legal.” (Informante 18). Uns pretendiam desenvolver a habilidade leitora, outros disseram gostar de inglês e do gênero história em quadrinhos, como teve os que disseram que queriam praticar inglês como também receberem o certificado ao final do curso. Apesar das pretensões terem sido as mais nobres possíveis não foram suficientes para que eles se mantivessem no curso até o final das 120h/a. Dos dezoito (18) respondentes desse questionário encontram-se nove (09) dos onze (11) alunos que concluíram o curso.

Sendo assim, esse questionário nos foi útil para que pudéssemos conhecer os alunos que se propuseram a participar desse curso e assim colaborar com esta pesquisa.

## 6.2 ANÁLISE DO FILME PEANUTS

Figura 35 Filme do Snoopy



Fonte: Site IMDb

The *Penauts movie* foi lançado em novembro de 2015, nos Estados Unidos, coincidindo com os 65 anos da publicação da primeira tira dos personagens de Charlie Brown e sua turma e 50º aniversário do primeiro especial para a TV. No Brasil, o filme foi lançado em janeiro de 2016. A família do criador de Charlie Brown e turma participaram de perto de todo o projeto, contando com Craig Schulz e Bryan Schulz,

respectivamente filho e neto de Charlie Schulz, atuando como roteiristas, garantindo assim que o filme mantivesse o espírito das tirinhas publicadas nos jornais ao longo de quase 50 anos.

Consideramos importante que os alunos assistissem ao filme e pudessem comparar com as *comic books* que já tinham sido trabalhadas. Solicitamos que eles observassem se havia diferenças e/ou semelhanças com as histórias já vistas em sala de aula. Dessa forma, os alunos assistiram ao filme legendado durante pouco mais de 90 minutos, atentos e ao mesmo tempo divertindo-se, comendo pipoca e refrigerante.

Ao término do filme fizemos alguns questionamentos aos alunos de forma oral em que eles participaram eufóricos, porém cautelosos em seus comentários. Também elaboramos algumas questões escritas e que foram entregues ao final da aula. Foi com a primeira pergunta que fizemos, se eles haviam percebido algo de inusitado no filme que os deixasse confusos. Perguntamos se eles haviam visto adultos e suas falas no filme e foi nesse momento em que eles atentaram para esse detalhe. Detalhe esse que também acontece nas *comic books* do Peanuts e que eles não haviam percebido. Eles citaram o momento em que um dos personagens fala ao telefone com um adulto e a fala não aparece, somente um barulho e o personagem repete o que supostamente está ouvindo.

Questionamos sobre as características dos personagens, se eram as mesmas percebidas nas *comic books* ou se havia alguma diferença. Como também sobre os apelidos, gírias expressões que eles sempre usavam nas historinhas estudadas, perguntamos se eles recordavam algum e eles falaram *blockhead* e *Good grief*. Os alunos mencionaram que sentiram dificuldade em observar as falas pronunciadas em inglês e tentar memorizá-las. Nesse momento tivemos a ideia de explorar ainda mais a oralidade nas atividades, tendo em vista que os alunos tinham bastante dificuldade na pronúncia e as *comic books* representam a fala dos personagens e até pensamentos.

Para finalizarmos sobre os comentários do filme questionamos se havia algo de semelhante e/ou diferença com as *comic books*. O que eles conseguiram perceber de diferença foi que, apesar de Charlie Brown sempre ser um perdedor, sonhador nas *comic books*, no filme ele consegue seguir em frente e agradar a 'garota ruiva', que é seu amor platônico, apesar de acontecerem alguns contratemplos ao longo do filme. Pudemos perceber que os alunos estão evoluindo na leitura em inglês, apesar de

estarem em seus primeiros contatos com esse tipo de gênero textual e estarem lendo em uma língua estrangeira.

### 6.3 ANÁLISE DAS COMIC BOOKS

A partir de agora faremos as análises de sete (07) *comic books* que fazem parte do universo das dezessete (17) que foram aplicadas no curso “Leitura em História em Quadrinhos em inglês”, motivo maior para construção deste trabalho de pesquisa. Apresentamos um quadro para cada *comic book* analisada através de algumas categorias. Com relação aos aspectos referentes à percepção das imagens durante o processo de leitura e interpretação dessas *comic books* serão colocadas no decorrer das análises sendo mostrados seus aspectos multimodais, bem como sua relação com os fenômenos das categorias mencionadas. Cabe salientar que em todas as aulas o objetivo era levar os alunos a interpretação das *comic books* ao reconhecerem os elementos constituintes desse gênero textual multimodal, os associando às imagens para formar significado. Dessa forma, corroboramos com Almeida (2008, p. 11) quando acreditamos que a linguagem visual, assim como a linguagem verbal “possui formas próprias de representação, constroem relações interacionais, constituem relações de significado a partir de sua composição, de sua arquitetura.”

Antes de procedermos à discussão dos resultados é importante salientar que os alunos ao tentarem criar significado dos textos a partir dos elementos das *comic books*, utilizaram-se de procedimentos comuns de processamento tais como: a interação da linguagem imagética e a extração de significados dos textos.

A primeira *comic book* escolhida para esta análise foi ministrada no dia 10 de maio de 2018, segundo dia de aula. A história intitulada “The lone beagle” (figura 36) é uma das milhares de narrações dialogadas escritas e desenhadas pelo autor Charles Monroe Schulz sobre o Peanuts, conhecido no Brasil como ‘Minduím’, e seu cachorro Snoopy.

Figura 36 Título da *comic book*



Fonte: Craig Schulz, 2013.

Na aula anterior a essa, em que foram apresentados os personagens principais e secundários do Peanuts, bem como suas características de personalidades, deu para que os alunos pudessem ter uma noção inicial do que o “Curso de leitura em história em quadrinhos em inglês” se objetivava, curso esse que faz parte do *corpus* desta pesquisa.

Como analisado no questionário de sondagem a maioria dos alunos afirmou não ser habituada a fazer leituras desse tipo de gênero textual a que foi proposto, *comic books*, porém afirmaram ter lido história em quadrinhos em língua portuguesa.

Podemos afirmar que os alunos de uma maneira geral processam o texto imagético de forma linear, assim como o fazem no texto verbal, leem os quadros de forma que vão construindo significados do conteúdo narrativo, ainda que fossem significados supostos ou hipotéticos. Contudo, não seria necessário que eles se inteirassem de todos os aspectos linguísticos e imagéticos para que processassem a compreensão escrita e levantassem hipóteses nas *comic books*. Como afirma Van Leeuwen (2011) nem todos os significados que podem ser realizados verbalmente também podem ser realizados visualmente, e vice-versa, tendo em vista que mesmo quando dois modos podem ser realizados, cada um acrescentará seus próprios significados e sonoridade.

Em todas as aulas instruíamos os alunos para que folheassem a história e observassem como era estruturada aquele texto imagético. Solicitávamos ainda que atentassem aos personagens que faziam parte da história, observassem se suas características psicológicas já eram perceptíveis antes da leitura do texto verbal, somente observando as imagens. Essas orientações iniciais serviam para que os alunos não se prendessem apenas ao texto verbal representado pelos balões e atentassem para toda a estrutura que permeia as *comic books*.

Observávamos se a tarefa solicitada havia sido cumprida para então procedermos com a leitura das *comic books*. Para orientarmos a leitura fazíamos alguns questionamentos preliminares para que a leitura pudesse ser conduzida como esperávamos, o texto imagético e verbal exercendo funções de complementaridade, muito embora em alguns momentos percebíamos que um se sobrepunha ao outro.

Questionamos nessa *comic book*, se *Snoopy* se comportava como um cachorro “comum”, pois aparentemente os personagens Charles Brown e Sally estavam caminhando (quadro 1) e de repente foram atingidos por *Snoopy* (quadro 3) como vemos na figura 37. A expressão facial e corporal de Sally demonstravam “raiva”

(quadro 4). Todas as observações feitas pelos alunos foram bastante positivas, porém foi necessário que o professor os instigasse.

Figura 37 Comportamento de Snoopy



Fonte: Craig Schulz, 2013.

No segundo momento da aula, solicitamos que os alunos fizessem uma breve leitura e observassem as palavras que conheciam ou que dariam para entender o sentido de acordo com o contexto.

Os alunos observaram algumas palavras que se assemelhavam com palavras na língua portuguesa. Sendo assim, explicamos do que se tratava esse fenômeno linguístico-textual, como explicitaremos a seguir.

As palavras cognatas são aquelas cuja origem é a mesma, ou seja, possuem ortografias semelhantes. Palavras cognatas ou transparentes são palavras de origem latina ou grega semelhante ao português na grafia, pronúncia e significado. Podemos citar alguns exemplos: *family, simple, human, mathematics, diagnosis, science, university, education*. Como também alguns vocábulos retirados da *comic book* trabalhada, como: *professional, fortune*.

As palavras cognatas por possuírem a mesma raiz se torna fácil o reconhecimento na forma e também no sentido. Vejamos abaixo:

**Famil iar**  
larize  
larity  
larly  
y

**tech** nocrat  
 nologist  
 nology  
 nological  
 nocracy  
 nique  
 nician

Os textos em inglês, quer sejam apenas verbais ou os multimodais, caso das *comic books*, sempre possuem diversas palavras cognatas que ajudam em sua compreensão.

Há também as palavras que são falsos cognatos, que também são comuns nos textos, porém pode ser uma “armadilha” até para os que possuem um conhecimento mais elevado em inglês. Seria muito fácil se encontrássemos nos textos apenas palavras cognatas, porém temos que nos utilizarmos do raciocínio, que a leitura nos impõe e extrair do texto além do que está escrito, perceber além das letras, as entrelinhas. A existência dos falsos cognatos nos desafia, pois não são raras as vezes que encontramos palavras que são semelhantes às palavras em português, mas que, no entanto, não possuem o mesmo significado. Os falsos cognatos podem prejudicar bastante na compreensão de um texto. Vejamos um exemplo retirado da *comic book* em questão: *actually*, que significa “na verdade” e parece em português com atualmente.

Como pudemos perceber nessa breve explanação, os falsos cognatos podem ser bastante traiçoeiros e, deste modo, podem nos colocar em situações muito constrangedoras, principalmente na oralidade. Por conta disso, essas palavras são também conhecidas como *false friends* (falsos amigos).

Apesar da familiaridade com muitas palavras do texto os alunos confundiram-se com o falso cognato *actually* em que eles perguntaram se o significado era atualmente, mas traduzimos que a palavra significa “na verdade” e explicamos sobre alguns falsos cognatos na língua inglesa, como por exemplo, a palavra *push* que significa empurrar e não puxar.

É interessante trabalhar com vocabulário e entender o que leva o aluno a saber uma palavra. Assim, citamos Travaglia (2003) quando defende que o vocabulário é muito importante no ensino e aponta algumas atividades que podem ser feitas partindo-se de uma visão de competência comunicativa. Vejamos a seguir

Fazer exercícios de vocabulário que tratem basicamente dos seguintes fatos: a) diferentes sentidos de uma mesma palavra; b) sinônimos, discutindo o sentido de palavras, o sentido de expressões e as diferenças de sentido entre sinônimos; c) diferentes palavras com os mesmos sentidos; d) antônimos; e) homônimos; f) parônimos; g) processos de formação de palavras, estudando prefixos, sufixos, radicais, e seus sentidos, incluindo aqui a questão dos cognatos. (TRAVAGLIA 2003, p. 30)

Muito embora essas atividades propostas por Travaglia tenham sido para o ensino de língua portuguesa, podem perfeitamente ser aplicadas no ensino de língua estrangeira, visto que os sentidos das palavras podem assumir diferentes significados em diferentes situações de uso da língua tanto em língua estrangeira quanto na nossa língua materna, é o caso das poli-palavras defendidas por Lewis.

O quadro a seguir se trata das categorias com as quais nos utilizamos para analisarmos as *comic books*.

**Quadro 3 – Categorias de análise *comic book 2***

CATEGORIAS FENÔMENOS SEMÂNTICOS	CATEGORIA FENÔMENOS LEXICAIS	CATEGORIA FENÔMENOS MORFOLÓGICOS	CATEGORIA FENÔMENOS SINTÁTICOS	CATEGORIA FENÔMENOS FONOLÓGICOS
2)Professional fortune Actually Sand x send	Chum Yore yikes Pet Bub Sand/sandbox/ sanded	perched swoops Defective actually snap out of it hopeless	snap out of it	Bonk! Toss! *sigh*(suspiro) Rustle(barulho),

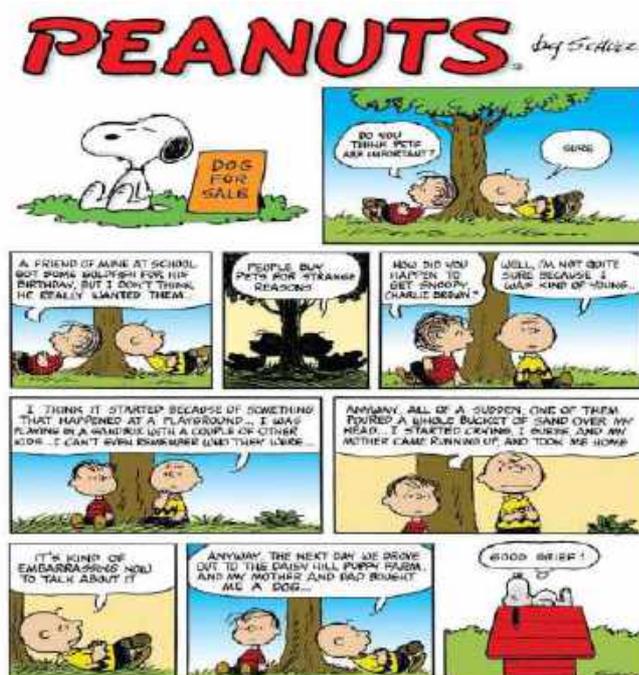
Esse quadro, bem como os outros que serão apresentados, tem como objetivo sintetizar os elementos observados pelos alunos e outros que, apesar de não terem sido percebido por eles, foram explanados nas aulas para que houvesse uma maior compreensão das *comic books*. Podemos observar na categoria de Fenômenos semânticos palavras cognatas como *professional* (profissional), *fortune* (fortuna) e a palavra *actually* (na verdade) como um falso cognato. Bem como palavras que se assemelham na grafia e na pronúncia, porém com significados diferentes como *sand* (areia) que aparece nas *comic books* trabalhadas e *send* (enviar, mandar).

Na categoria de fenômenos lexicais apresentamos palavras e expressões utilizadas nas narrativas como *chum* (maneira informal de dizer amigo/a), *yore* (outroa), *yikes* e *bub* (expressões caramba e cara, respectivamente), como também a palavra *sand* (areia) e seus derivados *sandbox* (caixa de areia) e *sanded* (arenoso,

lixado). Já na categoria de fenômenos morfológicos nos utilizamos de alguns verbos (*perched, swoops*) que significam empoleirado e ‘atacar violentamente’, respectivamente, assim como os adjetivos *defective* (defeituoso) e *hopeless* (aqui representado *hope* + o sufixo *less* = sem esperança), o advérbio *actually* (na verdade) e o verbo frasal “*snap out of*” (com o pronome *it*) que significa ‘sair dessa’, a fim de exemplificar os fenômenos morfológicos presentes nesta *comic book* analisada. Com relação a categoria dos fenômenos sintáticos exemplificamos com o verbo frasal *snap out of* explicitado na categoria anterior. Por fim, a última categoria analisada é a dos fenômenos fonológicos representados no quadro com as onomatopeias que são figuras de linguagem que representam sons emitidos por pessoas, objetos ou animais.

As *comic books* de Charles Schulz quase sempre são antecedidas por uma história de apenas meia folha (exemplificado na figura 38), contendo entre 8 e 11 quadros, podendo vir também ao final da história mais longa. Essas histórias secundárias não têm a ver com a história que a sucede ou antecede. Gostamos sempre de explorá-la de forma mais rápida para saber como é a interpretação dos alunos numa história com menos quadrinhos. Os alunos sempre gostam delas, pois trata de algo informativo sobre um personagem e que ajuda no entendimento do mesmo, apesar de algumas vezes terem uma maior dificuldade de compreensão.

Figura 38 História que antecedeu a 2ª *comic book* (expressão *Good Grief!*)



Fonte: Craig Schulz, 2013.

Apesar da dificuldade encontrada em algumas palavras desconhecidas, como o passado de alguns verbos irregulares (*bought*), alguns advérbios (*anyway*), uma expressão bem típica das histórias do Peanuts é *Good grief!* que os alunos tiveram bastante curiosidade em saber o significado e estava presente na maioria das *comic books* estudadas. Eles traduziram literalmente e não compreenderam o sentido real nas *comic books*, que é uma expressão em que demonstra que o personagem está chateado, significando “Puxa vida!”.

A quantidade de palavras desconhecidas pelos alunos, bem como estruturas verbais eram bastante comuns. Eles deparam-se com uma série de novas palavras, já é de se esperar no início de um curso de leitura numa língua estrangeira, como o inglês. Eles acharam complicado, pois as palavras desconhecidas não davam para serem compreendidas através do contexto. Os incentivamos a observar como os balões dos diálogos em que aparecem a “fala” de Snoopy eram diferentes dos balões dos demais personagens. Questionamos por qual motivo isso acontecia e eles falaram que representava o “pensamento” do cachorro. Houve algumas palavras de fácil compreensão como *morning*, *tree*, *dog*, *victim*, dentre outras que já fazem parte do conhecimento de mundo dos próprios alunos.

Os alunos quase sempre entendiam a mensagem da *comic book* por meio da imagem, ainda que pudesse haver algumas dúvidas ou desvio de compreensão, conforme fala do informante a seguir:

você consegue correlacionar as falas com as imagens e isso ajuda também muito, tipo assim, e às vezes você, sei lá, por exemplo: tinha uma figurinha que tinha uma caixa de areia, aí tinha lá *sand* e tipo assim, se você não soubesse o que é *sand*, mas tipo assim, tinha lá que era numa caixa de areia, então era areia, entendeu? Vai ajudando, as imagens.” (Informante 4).

Apesar desse exemplo citado pelo informante 4 que nesse caso houve compreensão, na *comic book* surgiram novos conceitos que essa palavra aparecia e teve sentido diferente do mencionado pelo informante. Ou seja, apesar de que muitas vezes a inferência lexical realizada pelo aluno pode confirmar, quanto pode refutar a mensagem imagética realizada anteriormente. Todos os pontos mais frágeis dos alunos eram explorados, porém sem dar ênfase ao aspecto da estrutura gramatical, pois o intuito não era esse.

Figura 39 sanded com sentido diferente



Fonte: Craig Schulz, 2013.

Na figura 38 aparece a palavra *sandbox* (quadro 5) da narrativa e na figura 39 ela surge como *sanded*. No quadro 1 demonstrando as categorias de análises é mostrada as três formas que a palavra *sand* apareceu nas *comic books*. Apesar do sentido de *sandbox* derivar da palavra *sand* a outra *sanded* e apesar de também significar arenoso no sentido da figura 39 não tem nenhuma relação, pois é o verbo no particípio lixado. O aluno era incentivado a explorar todos os sentidos das palavras associados ao contexto para que eles pudessem compreender a história.

Os alunos observaram que algumas palavras que apareciam nos balões estavam em negrito e questionaram qual era o motivo e, dessa forma, pudemos explicar que era o meio encontrado pelo autor de demonstrar a entonação na fala do personagem dando mais ênfase nessas palavras. Fato bastante corriqueiro na oralidade em inglês que não temos na língua portuguesa.

Figura 40 onomatopeias



Fonte: Craig Schulz, 2013.

Outra característica presente em todas as *comic books* estudadas são as onomatopeias, figura de linguagem na área da fonética que representam sons ou ruídos naturais, exemplos disso nessa historinha são: *Bonk!* (representa o barulho de uma queda) na figura 40, *Toss!* (barulho do arremesso de uma vareta) na figura 41, *Ahh!* (descanso, relaxamento), *\*sigh\** (suspiro). As histórias em quadrinhos são

repletas dessa figura de linguagem que servem para dar mais realidade nos diálogos entre os personagens.

Figura 41 onomatopeias



Fonte: Craig Schulz, 2013.

Apesar dos alunos sentirem mais dificuldades nessa *comic book*, eles as compreenderam de forma global, mesmo sem entender todas as palavras presentes na história, isso deve-se ao fato de que além do texto verbal, as imagens corroboram com o entendimento de uma forma global, mas isso não exclui a curiosidade do aluno querer saber o significado de tais palavras no texto. Nessa história, segundo Cagnin (2015, p. 248)

a narração cabe aos códigos icônico e linguístico, tanto à imagem dos desenhos, como ao texto (que compreende o título e as legendas do narrador e os balões da fala e dos pensamentos das personagens). Separados, nem um dos dois conta a história, o leitor não entenderia o que a imagem mostra, nem o que diz o texto. Juntos se complementam pela fixação de *ancrage*, preconizada por Barthes.

Dessa forma, a partir dessa observação de Cagnin, percebemos o que sempre defendemos, o uso das *comic books* na sala de aula em que o signo imagético complementa o sentido do texto verbal e vice versa, pois essa fixação mencionada na citação se dá através da complementaridade em que as ambiguidades da imagem são eliminadas através do texto e as ambiguidades do texto são eliminadas através da imagem, pois é essa complementaridade dos dois códigos que permite o leitor compreender a narração.

As explicações morfossintáticas da língua são necessárias para que os alunos não se prendam somente ao sentido que possam ter através do conhecimento de mundo, mas sim, conhecer as diversas possibilidades de sentidos e ainda outros que vão além do sentido do dicionário e assumem significados bastante diversificados a depender do contexto.

Partindo da ideia do que é trabalhar atividades contextualizadas não significa dizer que as palavras quando postas numa frase estão sendo trabalhadas de forma contextualizada. Segundo Lewis (2002, p. 103):

as palavras podem ser perfeitamente adequadas ao contexto dos alunos nos termos de suas experiências real ou imaginária. Por outro lado, colocar simplesmente a palavra na frase não significa contextualizá-la – é preciso que seja realizado em um enunciado, não em uma frase, que é a parte de um texto coerente em que suas características discursivas são aparentes. A contextualização significa perceber a situação em que a palavra pode ocorrer, mas é mais importante notar o cotexto em que ela pode regularmente ocorrer. Se o contexto é visto como situação + cotexto, é em último – a coocorrência da língua – na qual é mais importante para o ensino de línguas.<sup>43</sup>

O termo contexto é usado por Lewis (2002) para fatores situacionais e cotexto para ambiente linguístico, sendo que o cotexto é mais útil do que o contexto em determinar a seleção da língua e tipos de exercícios apropriados para o ensino de línguas.

Além da leitura do texto sempre buscamos a interação do aluno na leitura em voz alta na sala de aula, para que eles possam ir além do entendimento da leitura e tentar aprimorar a pronúncia, conseguindo diferenciar diversas palavras foneticamente parecidas.

A partir das demais *comic books* estudadas, pudemos perceber uma maior confiança dos alunos em fazer declarações a respeito dos personagens, sobre suas expressões faciais, as imagens, cores, dos textos verbais que aparecem fora do balão de fala. E que, apesar da *comic book* de algumas serem muito longas e ter sido trabalhada em mais de um dia de aula, eles conseguiram tirar muito proveito por terem gostado do enredo da história e conseguido se envolver na narrativa das falas. Como mencionado na fala a seguir

[...] uma metodologia legal que faz a pessoa, instiga a criatividade da pessoa, instiga a imaginação. Porque quando a pessoa só tem um texto, a pessoa imagina algumas coisas, mas não é nada tão espetacular, a pessoa já tendo a imagem a pessoa já tem uma visão um pouco mais diferente. (informante 16).

---

<sup>43</sup> “Words may be perfectly adequately contextualized by learners in terms of their real world experience or imagination. Conversely, simply putting the word into a sentence may not contextualise – it may need to be realized in an utterance, not a sentence, that is part of a coherent text so that its discursal features are apparent. Contextualisation means noting the situation in which the word may occur, but most importantly noting the co-text with which it can regularly occur. If context is seen as situation + co-text, it is the latter – co-occurring language – which is more important for language learning (LEWIS, 2002, p. 103).”

**Quadro 4** – Categorias de análise *comic book* 3

CATEGORIAS FENÔMENOS SEMÂNTICOS	CATEGORIA FENÔMENOS LEXICAIS	CATEGORIA FENÔMENOS MORFOLÓGICOS	CATEGORIA FENÔMENOS SINTÁTICOS	CATEGORIA FENÔMENOS FONOLÓGICOS
3)Family Oficial Banana concertos	Cockapoo Blackmail Snap out of it!	Weakness Impatient Filling out Kind of	snap out of it this is blackmail!	Weeeee! Snap! Type type type Bleah! (desdenho)

O título da *comic book* é *Snoopy from the block*, mais uma alusão ao cão mais famoso do mundo. Por se tratar de uma historinha de várias páginas, no total de 112 quadros, não foi motivo para que os alunos não se interessassem, pois essa história prendeu a atenção deles desde os primeiros quadros. Apesar de animais não falarem, nas *comic books* de Schulz os alunos têm a impressão que o Snoopy “fala”, pois seus “pensamentos” são explorados pelo autor como houvesse realmente um diálogo.

A *comic book* apresenta várias palavras cognatas como explicitadas no quadro de categorias. Uma delas é *oficial* que aparecia junto a *letter*, outras como *banana* (Lucy ao referir-se ao nariz de Snoopy) e *concertos*, todos de fácil entendimento pelos alunos.

Figura 42 título da *comic book*

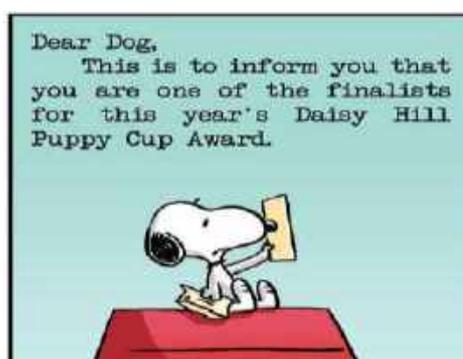


Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Nessa historinha surgem outras novidades que ainda não tinham ocorrido nas outras histórias, que são palavras fora do balão, por exemplo. Os alunos observaram esse fato e imaginaram que o motivo pelo qual o autor havia retirado do balão aquelas palavras devia-se ao fato de ser a leitura da carta nas mãos de Snoopy, na figura 43, e na figura 44 tratava-se da escrita de uma carta. Achamos essa observação bastante pertinente, pois mostrava que os alunos estavam engajados na leitura desse gênero textual a que eles não estavam habituados com a leitura, ainda mais se tratando em uma língua estrangeira, que torna ainda mais difícil o entendimento.

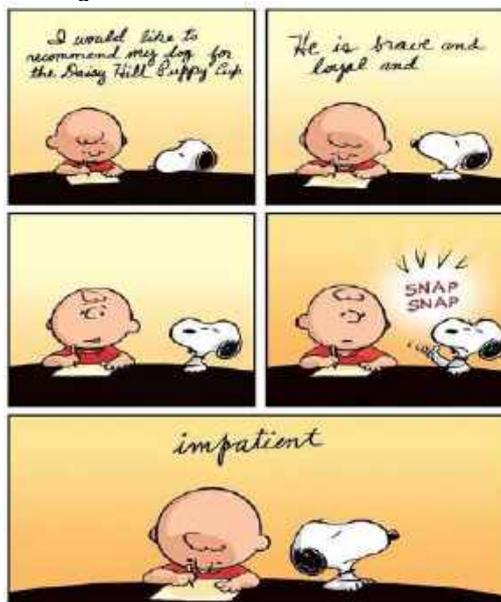
Vale salientar que as *comic books* têm a mesma estrutura em qualquer língua, ou seja, falas representadas em balões, interjeições com letras grandes em negrito para demonstrar espanto, raiva, uma sequência narrativa de quadrinhos, dentre outras características que os alunos estavam se familiarizando.

Figura 43 Leitura de carta



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Figura 44 Escrita de uma carta



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Apesar de ser uma atividade complexa, ela é enriquecedora, pois a história envolvia os alunos e os deixava curiosos em acompanhar o texto com imagens. De acordo com o que Lewis propõe na abordagem lexical sobre a importância do ensino explícito, podemos dizer que:

o ensino de vocabulário raramente é sistemático. É frequentemente assumido, implícita ou explicitamente, que os alunos irão 'captar' o vocabulário necessário através de leitura, e enquanto se concentram na tarefa séria e difícil de compreenderem o sistema gramatical. O ensino formal de vocabulário tende a ser ou aleatório, em resposta a uma pergunta específica de um aluno em relação a uma palavra específica, ou baseado em uma representação formal de palavras associadas com um tópico ou campo particular. Uma abordagem lexical requer um sistema muito mais organizado de introduzir e explorar o léxico, e mesmo palavras simples, na sala de aula. (LEWIS, 2002, p. 117)<sup>44</sup>

Através dessas palavras percebemos ainda mais a importância de trabalharmos textos com imagens em sala de aula, no caso das *comic books*, pois à medida que os textos eram introduzidos nas aulas o vocabulário era apre(e)ndido pelos alunos de forma espontânea através de associações no contexto. Com isso, os alunos ficavam tão envolvidos na leitura que queriam ler rapidamente e chegar ao desfecho final da história.

Como a leitura não fluía tão rapidamente quanto os olhos podiam acompanhar o movimento dos personagens no decorrer da história, os alunos iam esbarrando em muitas palavras desconhecidas e ficavam curiosos pelos seus significados. À medida que a leitura ia fluindo eram percebidos muitos aspectos psicológicos dos personagens que surgiam na história.

Alguns fatos sobre o autor das obras trabalhadas, bem como as características de seus personagens, foram trabalhados com os alunos numa atividade que será mencionada posteriormente.

---

<sup>44</sup> "Vocabulary teaching has rarely been systematic. Frequently it is assumed, either explicitly or more covertly, that students will 'pick up' the necessary vocabulary by reading, and while concentrating on the serious business of mastering the grammatical system. Formal vocabulary teaching has tended to be either random, in response to a particular student question for a particular word or based on formal presentation of the words associated with a particular topic field. A lexical approach requires a much more principled system of introducing and exploiting lexis, and even simple vocabulary, in the classroom (LEWIS, 2002, p. 117)."

Figura 45 Leitura da carta por Peanuts/Daisy Hill Puppy Cup



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Muitas palavras aprendidas nessa história eram adjetivos, como por exemplo: *brave, loyal, impatient, stupid, crabby, fuzzy, obnoxious* e *stubborn*, os adjetivos que foram colocados as traduções foram àqueles desconhecidos pelos alunos. A expressão *play fetch* deixou os alunos bastante interessados em saber o significado e então dávamos dicas em português para que eles pudessem descobrir o significado. Dizíamos que era algo comum que cachorros costumavam fazer, pelo menos em filmes, brincar de buscar algo que é jogado pelo seu tutor.

Inúmeras palavras novas surgiram nessa *comic book*, até porque, os alunos que se propuseram a fazer o curso de Leitura em histórias em quadrinhos não tinham quase nenhum conhecimento da língua inglesa, a não ser o que foi estudado no ensino fundamental de forma superficial. Segundo eles a experiência com inglês no ensino fundamental foi da seguinte forma:

[...] é porque nas outras, nas aulas, nas aulas “normais”, como você disse, a maioria das vezes o inglês é tratado como, só gramática e como já foi dito, só ler texto e tentar traduzir eles só o que tá escrito mesmo sem procurar o significado prático das palavras, os sotaques não é trabalhado nas escolas. (Informante 13)

Ou seja, as aulas se davam centradas na tradução literal e o foco estava nos aspectos gramaticais da língua sem considerar o contexto em que as palavras estavam inseridas e nem tampouco considerar a pronúncia de tais palavras.

A seguir, listaremos alguns dos vocabulários estudados nessa historinha, cujos significados os alunos não sabiam até então: *recognition, accolade, blackmail, round-headed* (apelido que Snoopy deu à Charlie Brown), *blanket, spread, faint* e *cockapoo* (mistura de cão da raça Poodle com cão da raça Cocker Spaniel). Tais palavras estão no campo morfossintáticos e lexical.

Figura 46 a expressão 'play fetch'



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Nessa *comic book* pudemos perceber o deslumbramento e entusiasmo dos alunos ao conseguirem ler e interpretar, de forma oral, uma história tão extensa, logo no início do curso. O que prendia a atenção deles era o fato das cores de fundo que conseguiam passar o estado de espírito do personagem, expressões faciais, características psicológicas dos personagens que faziam com que eles se aprofundassem e se envolvessem com a história. Para além dos textos verbais, os aprendizes contavam com o texto imagético para facilitar o entendimento da história e aumentar seu vocabulário.

Chamamos atenção sobre a estratégia de leitura extensiva sobre textos mais longos com pouca ou nenhuma estratégia de intervenção consciente mencionada por Brown e Lee (2015, p. 393) em que afirmam que “a leitura extensiva é a chave para o aluno ganhar habilidade leitora, competência linguística, vocabulário, ortografia e escrita.”<sup>45</sup> Ainda afirmam que a leitura por prazer e a leitura sem a necessidade de olhar todas as palavras desconhecidas são altamente relacionadas com a proficiência geral de uma língua.

[...] algo mais descontraído e a pessoa não aprende só pela questão de tá lendo alguma coisa, a pessoa ler, tenta traduzir alguma coisa, mas só que não é nem a questão de tradução é entender o que aquela fala tá querendo dizer e a pessoa associa também com a imagem, com as onomatopeias. (informante 16)

<sup>45</sup> (...) extensive reading is a key to student gains in reading ability, linguistic competence, vocabulary, spelling, and writing.

Segundo o informante 16, a leitura das *comic books* se dava de forma descontraída e que muito mais do que a tradução era a compreensão que eles faziam através dessa abordagem.

Através das palavras *happiness* e *weaknesses* explicamos sobre os afixos (categoria dos fenômenos morfológicos). Os alunos perceberam que a primeira palavra lembra a palavra *happy* e assim associou o sentido a feliz, porém compreendiam que não cabia ao contexto essa tradução conseguindo assim chegar ao sentido de felicidade. Na segunda palavra eles reconheciam que era um adjetivo, porém não conseguiam compreender o sentido. Ao separar o sufixo (*nesses*) alguns dos alunos reconheceram o adjetivo *weak* (fraco/a) que aproveitamos o momento para diferenciar da palavra foneticamente similar *week* (semana), esta referente à categoria de fenômenos semânticos.

Apesar de eles não terem atentado para a expressão *student of mine*, achamos interessante explicar que ela difere da forma como nos expressamos na nossa língua portuguesa, minha(meu) aluna(o)/estudante, como o pronome possessivo na frente do substantivo, apesar de que essa construção também existe no inglês. E assim eles foram compreendendo de forma progressiva as peculiaridades e diferenças entre o inglês e o português.

As histórias em quadrinhos trabalhadas ao longo do curso de leitura, bem como a sequência em que seriam trabalhadas, foram feitas de forma aleatória, com exceção de algumas, que foram trabalhadas de acordo com o momento em que estávamos vivendo, como exemplo das eleições, posteriormente, o Halloween, como também estações do ano que costumamos não ter diferenciação onde vivemos, porém é tratado nas *comic books* em questão. Foram momentos importantes para que os alunos pudessem obter conhecimento também sobre a cultura, fator primordial no estudo de uma língua.

Para acrescentar ainda mais nas aulas eram trabalhados textos complementares sobre esse aspecto cultural da língua (Anexo IV). Dessa forma, os aprendizes se aprofundavam mais na cultura da língua inglesa, como também encaravam textos tradicionais em inglês que não eram os quadrinhos e assim fazíamos nossas observações. Tratava-se de textos informativos advindos de revistas *online* inglesas e americanas.

A cada nova história apresentada aos alunos, era pedido que eles folheassem toda a história observando somente as imagens e se fazia assim algumas perguntas

relacionadas ao que foi deduzido apenas pelo imagético. Todos faziam suas suposições, mas observava que havia àqueles que tentavam se prender às palavras mais óbvias/conhecidas a eles, ficando mais seguro em se pronunciar a respeito do texto.

Para explicar os novos vocábulos, algumas vezes, precisava de um tempo maior, pois mostrávamos outros exemplos no quadro, como também a parte gramatical. Esse momento era importante, pois somente assim era possível que os alunos fixassem mais os novos vocabulários. Ao passo que a quantidade de aulas ia aumentando, os alunos estavam mais confiantes e traziam palavras que ouviam nas músicas, comparando-as com as que aprendiam em sala.

Levamos para sala alguns dicionários e os incentivamos a procurar por palavras que eles preferissem e assim poderíamos prepará-los para uma atividade na aula seguinte. Explicamos que a atividade seria uma competição individual, que se trataria de pesquisas sobre o significado de algumas palavras no dicionário físico e não o virtual, costumeiramente utilizado pela maior parte dos alunos. As palavras foram escolhidas previamente por nós e retiradas das *comic books* estudadas ao longo das aulas (Anexo VI). O significado dessas palavras deveria ter o mesmo sentido delas quando estudadas nas histórias, pois várias palavras podem adquirir diferentes significados a depender do contexto em que estão inseridas. Isso serviria para que os alunos tentassem lembrar daquelas palavras, como também o seu significado de acordo com a história trabalhada.

Para que os alunos ficassem mais interessados, compramos alguns brindes dos personagens do *Snoopy* e o intuito da motivação foi conseguido. Todos ficaram bem entusiasmados para conseguirem êxito na atividade que era levado em conta dois aspectos: o tempo em que encontrasse o significado das palavras e marcasse no dicionário a página com um pedaço de papel, mas, também, que colocasse o significado utilizado da história que a palavra havia sido retirada.

Vencia a competição àquele que encontrasse as palavras no menor tempo, porém com o sentido igual ao estudado nas *comic books*. Vale salientar que as palavras selecionadas para a competição faziam parte das *comic books* trabalhadas e cabia ao aluno lembrar da palavra e ao procurá-las no dicionário indicasse o sentido que elas tinham nas histórias estudadas. Essa atividade serviu para instigar os alunos a prestarem mais atenção ao vocabulário e seu significado dentro do contexto. Sobre essa atividade o Informante relata que:

[..] me interessei muito (atividade de pesquisa e competição) porque traz o competitivo natural do ser humano. É sério pô! Eu me senti muito mais interessado porque estava competindo com eles, com a vontade de ganhar. (Informante 19)

Essa fala expressa por um dos alunos reforça a ideia da motivação quando o professor realiza atividades de competição em sala de aula.

O importante era incentivar os aprendizes a utilizar o dicionário e saber que um daqueles sentidos encontrados para cada palavra daria ou não sentido à frase vista anteriormente em uma *comic book* em alguma das aulas.

Sendo necessário outro sentido para haver a compreensão em que a palavra estava inserida. Os alunos gostaram muito dessa atividade, pois além da competição e do aprendizado alcançado, eles puderam perceber outras maneiras de se trabalhar vocabulário, de forma lúdica.

**Quadro 5** – Categorias de análise *comic book 7*

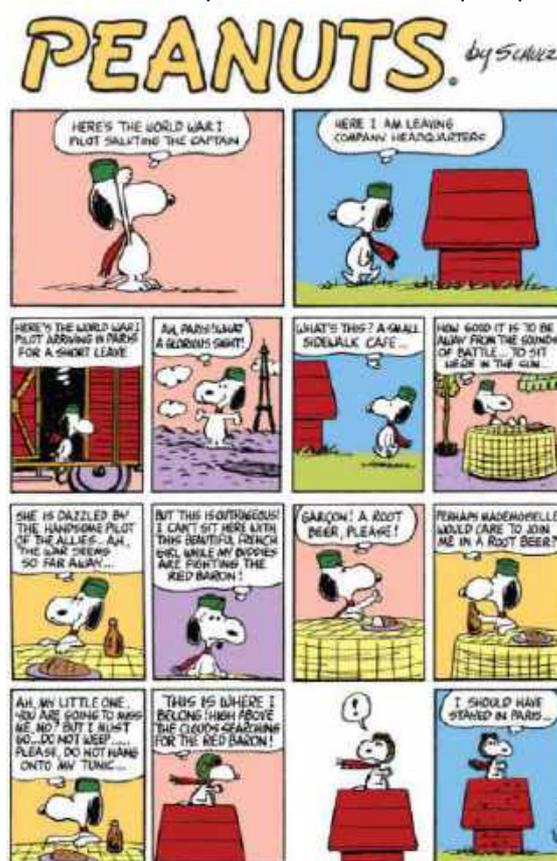
CATEGORIAS FENÔMENOS SEMÂNTICOS	CATEGORIA FENÔMENOS LEXICAIS	CATEGORIA FENÔMENOS MORFOLÓGICOS	CATEGORIA FENÔMENOS SINTÁTICOS	CATEGORIA FENÔMENOS FONOLÓGICOS
7)Nails Garçon Café Tornado See x sea Wear x where Sight x site	Good grief! Curse you!	Enjoyable Nails Hungry x starving Too long Screw x bolt fearlessly		Bam bam bam Crash! Slam! Creak!

A sétima *comic book* foi estudada no dia 06 de setembro de 2018 e foi precedida por uma breve história somente com um personagem, Snoopy (figura 47). Nela, o beagle assume um de seus personagens preferido, o Às da aviação da primeira guerra mundial que lutava contra o temido *Red baron* (Barão vermelho).

Apesar dos poucos quadrinhos presentes nessa história, percebe-se a grande quantidade de textos verbais nos balões e assim surgem as palavras desconhecidas, principalmente voltadas para termos referentes a 1ª Guerra Mundial. Estudar uma língua está ligado diretamente com o conhecimento da cultura dos países falados por essa língua. Brown e Lee (2015) afirmam que a cultura é altamente importante no ensino de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira e cita a noção de Agar (1994) da linguacultura (*languaculture*) sobre a inseparável relação entre língua e

cultura. Agar diz que “cultura está na língua, e língua está carregada com cultura”<sup>46</sup> (BROWN & LEE, 2015, p. 157).

Figura 47 Comic book que antecedia a história principal



Fonte: Charles M. Schulz, 2014.

Apesar das inúmeras palavras novas existentes nessa história, havia outras já de conhecimento que até parecia que Snoopy estava “falando em português” (segundo os alunos), como: *cafe*, *garçon* e *mademoiselle*, as duas últimas apesar de serem palavras de origem francesa faz parte do conhecimento de mundo adquirido pelos alunos e *garçon* também utilizamos na língua portuguesa.

Explicamos sobre a palavra *cafe*, que não se tratava da bebida em si, mas de um local que podia servir dentre outras bebidas, o café, mas que não era uma cafeteria. As palavras desconhecidas foram várias e que os alunos tiveram bastante trabalho ao tentar criar significados.

Ao explicar sobre o sentido de *root beer*, comparamos a pronúncia das palavras *beer* e *bear* que se assemelham na escrita, mas se for pronunciada da mesma forma

<sup>46</sup> “Culture is in language, and language is loaded with culture (BROWN & LEE, 2015, p. 157).”

teremos um problema de sentido, pois tais palavras possuem significados bem distintos, respectivamente cerveja e urso. Outras palavras como *sight* (vista, visão) e *site* (local, lugar), cuja pronúncia é igual, mas possuem diferentes significados. Tais palavras que se assemelham na pronúncia estão inseridas na categoria dos fenômenos semânticos.

Sempre que a dúvida dos alunos era sobre alguma forma verbal ou sobre seus auxiliares, os apresentávamos em sua forma no infinitivo explicando sua utilização em outras frases. Às vezes, logo que os alunos viam o verbo no infinitivo, isso já facilitava o entendimento de seu significado. Já outras palavras mais difíceis de associar, apenas as traduzíamos ou forçávamos sua tradução para que eles traduzissem a frase, deixando aquela palavra desconhecida sem tradução para que eles tentassem entendê-la a partir do contexto. Na maioria das vezes, eles logravam êxito.

Figura 48 comic book 7



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Nos quadrinhos seguintes apareciam onomatopeias de batidas na porta (BAM! BAM! BAM!). Recurso bastante utilizado nesse gênero textual. Utilizando-se das onomatopeias, os alunos conseguiam imaginar o barulho emitido por esse recurso textual e assim interagir com a narrativa. No balão em que surge o pensamento do cão, ele chama Charlie Brown por um apelido **round-headed kid** (criança da cabeça redonda), apelido complicado de entendimento por parte dos alunos, mas que explicado cada palavra separadamente tornou-se compreensível.

Figura 49 onomatopeias



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Na figura 49 aparecem vários personagens com os alunos já estavam familiarizados. Uma expressão lexical evidente é *bleach!* que através da expressão facial de Lucy, os alunos inferiram que ideia sugerida era de nojo, de algo repugnante.

Algumas dúvidas surgiam mediante o progresso da leitura e enquanto explanávamos os questionamentos dos alunos, aproveitávamos para acrescentar em outras questões o que não havia sido percebido por eles. As palavras desconhecidas foram poucas como *hungry*, em que acrescentamos uma explicação sobre a palavra *starving* para explicar que era uma fome mais intensa, a expressão “morrendo de fome”. Aparentemente, ao apresentarmos algumas novas palavras aproveitando outras que são estudadas nos textos em análise, não significaria tanto para o aluno, porém através da fala a seguir concluímos que todas as informações repassadas em sala de aula sempre são válidas.

uma das coisas que eu aprendi com você que nunca vou esquecer na vida foi *starving*. Nossa, eu aprendi isso e nunca mais esqueci, eu aprendi com você. (Informante 4)

Comparamos a palavra *wear* (vestir) e quais os contextos em que ela pode ser usada e em que difere do seu significado e utilização em português. Para isso, citamos exemplos e a comparamos com o pronome interrogativo *where* que possui a mesma pronúncia, porém sentidos diferentes. A palavra *smooch* também é desconhecida dos alunos e aparece um pouco antes da onomatopeia que Lucy pronuncia *BLEACH!*.

Explicamos que a palavra *smooch* podia ser um substantivo, verbo e até uma gíria americana da palavra beijo, que era o sentido dado no diálogo.

Os quadros seguintes estão cheios de onomatopeias, como também das palavras *kindness* e *can* em que explicamos os vários significados da palavra *can*, mas que no contexto os alunos compreenderam que se tratava de “lata” por vir acompanhada da palavra *openers* (abridor de lata) e verem a imagem que ajuda a facilitar o entendimento global.

Figura 50 palavras *kindness* e *can openers*

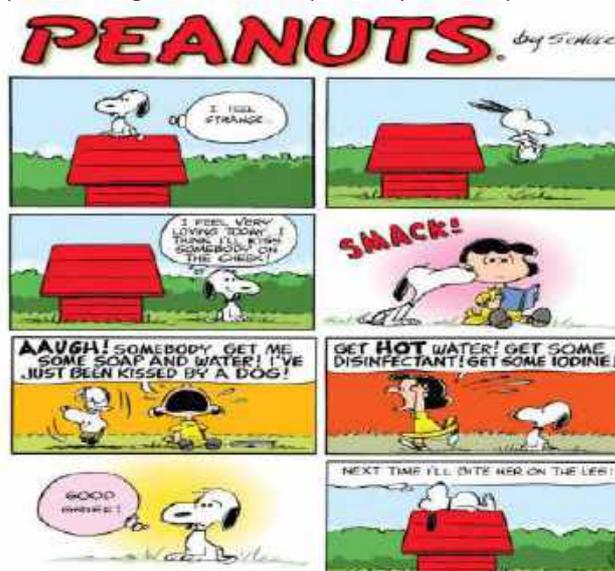


Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Nesse grupo de quadrinhos foram trabalhadas três *comic books* principais e outras três mais curtas a que chamamos de histórias secundárias. Nos quadrinhos a seguir da figura 51, os alunos observaram algumas palavras cognatas, onomatopeias, bem como a típica expressão que é recorrente nas *comic books* do *Peanuts*, *Good Grief!*.

Aproveitamos essa historinha curta para explicarmos a diferença entre *soap* (sabonete, sabão), presente no recorte feito da figura 51, quadro 5 da narrativa (figura 52) com uma nova palavra *soapopera* (novela televisiva), que difere totalmente da palavra que eles já conheciam explicitada anteriormente.

Figura 51 palavras cognatas, onomatopeias expressão típica desse quadrinho



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Figura 52 recorte do quadro 5 da figura 51



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Nas *comic books* estão presentes os mais variados assuntos. Nas histórias em questão, encontramos o fenômeno da intertextualidade. Segundo Marchuschi (2008, p. 129) “há um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário” e ainda acrescenta que esse fenômeno é uma propriedade constitutiva de qualquer texto, porém os alunos perceberam a intertextualidade em algumas das *comic books* e não em todas.

Figura 53 título da comic book



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

A figura 54 mostra a citação de uma passagem bíblica proferida por Linus à sua irmã Lucy. Além desse exemplo de intertextualidade que serve para que haja um maior entendimento por parte do leitor, foi observado, por uma das alunas do curso, ainda esse fenômeno em outra *comic book* trabalhada no mesmo grupo de histórias. Como podemos observar na figura 55 em que há alusão ao conto infantil “a princesa e a ervilha” de Hans Christian Andersen.

Figura 54 intertextualidade com passagem bíblica da Carta de São Paulo aos Coríntios



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Figura 55 intertextualidade com a história da ervilha e da princesa



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Sobre os elementos semânticos, os alunos ficaram intrigados como novo sentido que eles aprenderam da palavra *nail* que até então significava unha e no contexto trabalhado na *comic book*, eles compreenderam que não se “encaixava” no sentido que eles até então detinham, tendo como novo significado ‘prego’.

Figura 56 sentido de nails



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Podemos perceber, no excerto logo abaixo do Informante 16, a surpresa ao entender o sentido da palavra dentro do contexto daquele balão e do texto narrativo. Outro desafio para eles foi também a dúvida da personagem Sally com as palavras *screw* e *bolt*, ambos significam parafuso, porém com formatos diferentes (figura 57). Por serem palavras não comuns para os alunos foi pedido que eles procurassem através da internet o significado das palavras e eles assim o fizeram, porém só conseguiram compreender a diferença através de imagens, por se tratar de parafusos com de modelos distintos.

[...] até tinha lançado um desafio pra gente descobrir o que era *nail* e outra palavra... eu não sabia que prego era *nail*, pra mim *nail* era apenas, só unha mesmo.' (Informante 16).

Ainda na figura 57, apesar de conter muito texto verbal, os alunos compreenderam a influência das cores, mas não por apresentar um elemento icônico na cena, mas por ser citado pelo personagem Pigpen em que menciona que a cor vermelha da casa do cão Snoopy é muito estimulante e fala em especial ao processo digestivo e ainda sugere que esse fato pode ser o motivo de Snoopy estar com fome *all the time* (o tempo todo). Esses significados encontrados pelos alunos os estimulam sempre a se conectarem a cada história trabalhada, pois eles percebem um novo aprendizado.

Figura 57 diferença entre *screw* e *bolt*

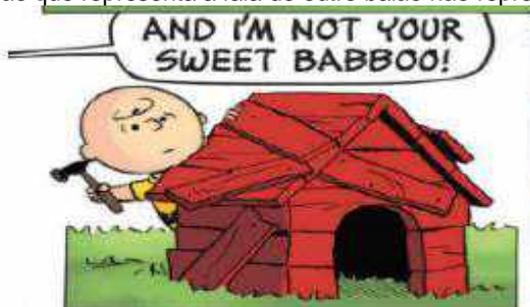


Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Na figura 58 está representado um balão de fala cujo emissor não está presente na cena narrativa. As palavras de Vergueiro (2014, p. 58) reforçam a ideia de que

nesse tipo de balão, cujo rabicho está sendo levado para fora do quadrinho, “indica que a voz está sendo emitida por alguém que não aparece na ilustração.”

Figura 58 balão que representa a fala de outro balão não representado



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Outro fato bastante recorrente nas *comic books* do Peanuts são as alusões do personagem Snoopy sobre a 1ª Guerra Mundial. Os alunos não compreendiam alguns nomes mencionados nos quadrinhos e achamos interessante explicarmos algumas palavras presentes naquelas histórias. Na figura 59 aparece a palavra *Martinsyde* que se tratava de uma empresa britânica que fabricava aviões de caça no período da guerra. Em outros quadros também surgiram nomes de modelos de aviões como *sopwith camel*.

Figura 59 representa alusão a elementos da 1ª Guerra Mundial



Fonte: Charles M. Schulz, 2017.

Esses elementos constituíam fatos culturais que eram relevantes para a construção de significados dos alunos e prendiam sua atenção os envolvendo no enredo da história. Como podemos observar nas palavras do Informante 16:

[...]tinha contexto, ela trazia histórias, não histórias aleatórias, ela trazia com um contexto social, contexto que a gente aprendia sobre as coisas, coisas que já “houveram”. Teve a do Halloowen, teve a da segunda ou primeira guerra mundial. (Informante 16).

Ainda sobre aspectos culturais citamos as *comic books* 11 e 12 em que tratavam respectivamente sobre as eleições para presidente de sala e sobre o Halloween. Analisamos essas duas *comic books* juntas por terem sido bastante enriquecedora no aspecto cultural da língua inglesa.

Figura 60 título da *comic book* 11



Fonte: Craig Schulz, 2013.

Figura 61 título da *comic book* 12



Fonte: Charles M. Schulz, 2014.

Os quadros das categorias nos guiarão para essa discussão das *comic books*.

**Quadro 6** – Categorias de análise *comic book* 11

CATEGORIAS FENÔMENOS SEMÂNTICOS	CATEGORIA FENÔMENOS LEXICAIS	CATEGORIA FENÔMENOS MORFOLÓGICOS	CATEGORIA FENÔMENOS SINTÁTICOS	CATEGORIA FENÔMENOS FONOLÓGICOS
11)Candidate Idea vote	Politician Vote participate	Ma'ma O'clock FRIEDA (acrônimo)		Hee hee hee Swip! Chuckle!

**Quadro 7** – Categorias de análise *comic book* 12

CATEGORIAS FENÔMENOS SEMÂNTICOS	CATEGORIA FENÔMENOS LEXICAIS	CATEGORIA FENÔMENOS MORFOLÓGICOS	CATEGORIA FENÔMENOS SINTÁTICOS	CATEGORIA FENÔMENOS FONOLÓGICOS
12)Difference Halloween Telescope Sensitive Decide sincere		Little dipper Just in time Passed me by		Wheeze! Whoooo Bonk! Thump!

Percebemos durante a aplicação desse texto narrativo quadrinístico uma quantidade de palavras cognatas que ajudaram na obtenção do sentido pretendido pelo autor do texto. Como também algumas palavras pertencentes ao mesmo campo semântico como *polititian*, *vote*, *participate* (quando esta estava atrelada às outras duas palavras).

Um fato, inicialmente, não observado pelos alunos na *comic book* que tratava sobre a eleição foi as cores já presentes no título da história que representavam as cores da bandeira dos Estados Unidos e posteriormente presentes na cabine de votação. Esses elementos são bastante relevantes para compreender o fator cultural presente nessa *comic book*, assim como o significado que o Halloween representa para países de origem anglo-saxônicas.

Figura 62 cores das cortinas na cabine de votação



Fonte: Craig Schulz, 2013.

Para percebermos como os alunos encaravam um texto somente verbal, trouxemos dois textos. Sendo um deles falando sobre Halloween e outro que tratava sobre a cultura brasileira sobre o Saci-pererê (Anexo IV). Observamos uma dificuldade muito maior de compreensão diante desses textos do que nas *comic book* com imagens ajudando na compreensão dos mesmos.

Elementos intertextuais também estavam presentes na *comic book* sobre as eleições quando Sally falou sobre o Sadie Hawkins' Day em que se trata de uma tradição irlandesa. Esse assunto foi tratado de forma rápida para contribuir com o

conhecimento de mundo dos alunos, mas sem tirar o foco do sentido global que era mais importante.

Figura 63 Sadie Hawkins' Day



Fonte: Craig Schulz, 2013.

O fator cultural ao ser observado pelos alunos nas *comic books* os levam a compreender vários fatores que contribuem para a construção de significados, além dos elementos linguísticos presentes nos textos verbal e imagético, como também elementos icônicos característicos da linguagem das *comic books*.

Na história sobre o *halloween* explicamos o que significa culturalmente *The great pumpkin*, pois por não fazer parte da cultura brasileira os alunos não compreendiam o que aquilo representava para os personagens daquela história. Explicamos que aquilo se tratava de uma “entidade” que leva presentes às boas crianças na noite do *halloween*, 31 de outubro. Vale salientar que essa aula foi ministrada dia 25 de outubro, pois procurávamos sempre trabalhar *comic books* de acordo com o período que estávamos vivendo.

Figura 64 alusão ao The Great Pumpkin



Fonte: Charles M. Schulz, 2014.

As expressões faciais, as onomatopeias, o tamanho e cores das fontes da palavra escritas eram cruciais para compreensão textual. Na figura 65 os alunos perceberam através da expressão facial do personagem o quanto ele estava assustado com o barulho emitido pela onomatopeia *whoooooo!* que representa o uivo de um lobo, porém quem estava fazendo era Snoopy. Apesar de haver texto verbal, os alunos puderam inferir apenas através dos recursos imagéticos o sentido daquele quadro.

Figura 65 expressão de espanto de onomatopeia



Fonte: Charles M. Schulz, 2014.

Na figura 66 observamos a influência que a cor da letra tem no sentido da história quando observamos a palavra *NOT* escrita de vermelho com a intenção bastante evidente para a construção do sentido pelo leitor. Essa intenção foi percebida pelos alunos quando entenderam que apesar do personagem Pigpen ser sujo (por falta de banho) não significava dizer que ele seria um político “sujo”, no sentido conotativo da palavra.

Figura 66 cor representando a sujeira de Pigpen



Fonte: Craig Schulz, 2013.

Algumas expressões foram trabalhadas como a abreviação de *Ma'am* da palavra *madam* (senhora), a diferença semântica entre a onomatopeia *coff* (representação de tosse) e a palavra *coffee* (café), bastante parecida na pronúncia apenas sendo diferenciada pelo alongamento ou não na pronúncia da palavra. Uma palavra que já era de conhecimento dos alunos era o falso cognato *lunch*, que significa

almoço e não lanche, porém eles não sabiam como dizer lanche em inglês, esse elemento foi explicado que se trata da palavra *snack*.

Na figura 67 os alunos observaram a frase *What's the matter?* e conseguiram inferir o sentido, apesar do texto ser predominantemente verbal as palavras contidas nos balões não representaram dificuldade de entendimento.

Figura 67 what's the matter?



Fonte: Charles M. Schulz, 2014.

Na 10ª *comic book* (título na figura 68) trabalhada surgiram uma variedade de *phrasal verbs* (verbos frasais) que são verbos que juntos com diversas preposições mudam de sentido. Assunto bastante delicado de tratar em sala de aula, porém ao estudá-las diante de textos imagéticos se tornou menos problemático.

Figura 68 título da 10ª *comic book*



Fonte: Craig Schulz, 2013.

Os elementos que compõem o título das *comic books* já transmitem ao leitor a possível ideia de qual assunto será tratado nas histórias. Esses elementos corroboram para que os alunos possam ter noção do que estão por ler e assim inferir o assunto abordado. As cores no título já são cheias de simbolismos. Nesse caso, a cor amarela e o desenho já dão ideia de sol, calor e verão.

Esses elementos também podem ser observados no título da 15ª *comic book*, representada pela figura 69, em que o texto verbal, no caso do substantivo *leaf* transmite a ideia do verbo *leave* para que dê ideia de palavras similares, pois a imagem representada por folhas *leaf* podem sugerir a ideia do que se trata a história. Logo nos primeiros quadros da história os alunos inferiram que se tratava da estação do ano *autumn*, outono. E assim compreendiam que nessa estação as folhas caem e essa era ideia transmitida pelo autor no título da história. Segundo Cagnin o título das histórias

é a representação da narração feita pelo narrador (autor), por isso ele se esmera para que tudo seja artístico e convincente. As letras são muito bem trabalhadas e dispostas em harmonia com os elementos dos quadros. (CAGNIN, 2014, p. 158, grifos do autor)

Figura 69



Fonte: Charles M. Schulz, 2016.

De acordo com Krees e Van Leeuwen (1996, 2006, p. 47) as imagens são ideológicas e nunca meramente formais, ou seja, “elas têm uma dimensão semântica profundamente importante.”<sup>47</sup> Assim, as imagens das letras também são formas de representar o significado que elas possuem e o narrador se utiliza dessa representação, no caso dos títulos das *comic books*, para transmitir suas intenções ao leitor. Todas as imagens são colocadas intencionalmente pelo narrador para provocar no leitor as mais variadas impressões e assim construir seus sentidos.

<sup>47</sup> Visual structures are never merely formal. They have a deeply important semantic dimension (KREES E VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 47).

Nos quadros a seguir estão presentes os elementos linguísticos e imagéticos observados nas *comic books* 10 e 15.

**Quadro 8** – Categorias de análise *comic book* 10

CATEGORIAS FENÔMENOS SEMÂNTICOS	CATEGORIA FENÔMENOS LEXICAIS	CATEGORIA FENÔMENOS MORFOLÓGICOS	CATEGORIA FENÔMENOS SINTÁTICOS	CATEGORIA FENÔMENOS FONOLÓGICOS
10)Particular Vapor Crystals Pull x push	COWBUNGA Chuck!	Look (s) like Cleaned up T-shirt Hole x role Get 'em	Wait up!	Bonk! Klunk! Boom! Screee!

**Quadro 9** – Categorias de análise *comic book* 15

CATEGORIAS FENÔMENOS SEMÂNTICOS	CATEGORIA FENÔMENOS LEXICAIS	CATEGORIA FENÔMENOS MORFOLÓGICOS	CATEGORIA FENÔMENOS SINTÁTICOS	CATEGORIA FENÔMENOS FONOLÓGICOS
15)Fall x autumn Leaf x leave (leaves) realized Soon x son Nature	Good Grief! buddy	Rake sth up Fall x autumn Soon x son	GangWay!	Whomp! Snap!

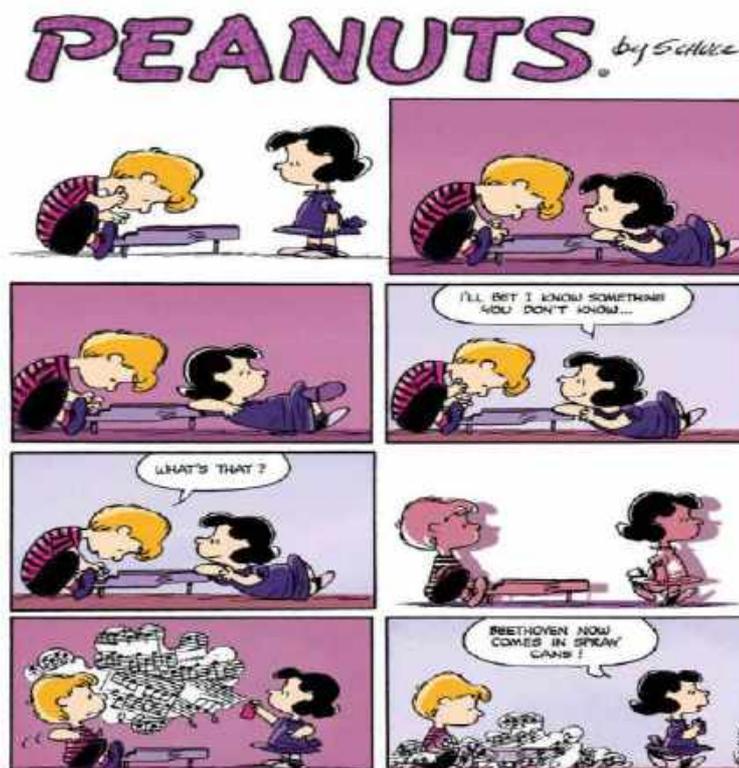
Na categoria dos fenômenos observamos o verbo *pull* presente na *comic book* 10 que costuma ser confundido com o verbo oposto a ele *push*. Essa dúvida é sempre recorrente pelo fato do verbo *push* ser um falso cognato em português parecendo com o verbo puxar. Através desse falso cognato explicamos o sentido da palavra *pull* que estava presente nessa história. Alguns elementos semânticos como as gírias *chuck*, *buddy* e *cowbunga* mereceram destaque para o aumento vocabular dos alunos. Foi explicado que as duas primeiras palavras se referem a forma de cumprimento informal para camarada, por se tratar de uma gíria. As gírias geralmente são faladas pela personagem Peppermint Patty. Com relação a *cowbunga* foi explicado que se trata de uma gíria comum entre surfistas.

Nas categorias de análise dos fenômenos sintáticos da *comic book* 10 (quadro 8) citamos como exemplo o verbo frasal *wait up!* que pode significar 'esperar acordado' ou o imperativo 'espere ou pare' cujo sentido era o pretendido no quadrinho. Para explicarmos esse fenômeno complexo da língua inglesa não bastava os alunos compreenderem o sentido do verbo separadamente da preposição, no caso desse verbo *wait* o significado contribui para sentido, porém não se pode afirmar que o

sentido do verbo sempre ajudará na compreensão de um *phrasal verb* tendo em vista que um verbo pode ter vários significados e quando associado a diferentes preposições criarão sentidos bastante diversos.

Na figura 70 aparece a personagem Lucy com um spray na mão, do qual saem notas musicais. Os alunos mencionaram que as imagens por si só dariam para construir o sentido da *comic book* apresentada, porém mostramos que isso foi possível também pelo conhecimento que eles já tinham com relação aos personagens da história. Sendo assim, os elementos icônicos das imagens associados ao conhecimento de mundo que os alunos tinham sobre os personagens os ajudaram a construir o sentido dessa história mais curta. Cagnin (2014) afirma que as histórias em quadrinhos são caracterizadas pela interação entre imagem e palavra. Muito embora elas sejam identificadas pela imagem, invariavelmente vem acompanhada do texto, do elemento linguístico, que se funde com a imagem e forma o código narrativo dos quadrinhos. Essa associação da imagem ao texto verbal está presente na fala a seguir de um aluno: “É, eu consigo associar com a figura e consigo lembrar das palavras.” (Informante 3).

Figura 70 pouco texto verbal

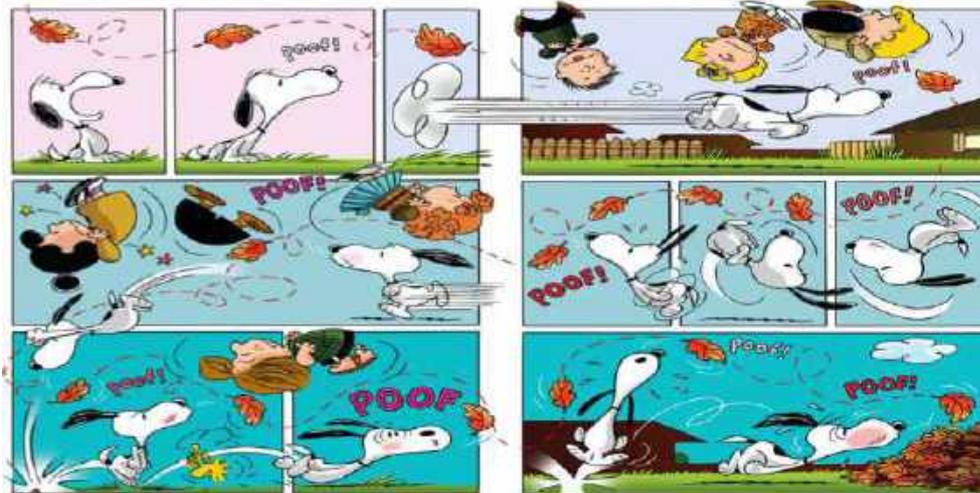


Fonte: Charles M. Schulz, 2016.

As onomatopeias presentes nas *comic books* são recursos que de tanto serem utilizados “repetidas vezes, tendem a ser incorporados à linguagem” (RAMOS, 2016,

p. 78). O referido autor ao citar as palavras de Cirne (1970) diz que o ruído nos quadrinhos, mais do que sonoro, é visual. Ou numa comparação com o cinema, afirma que uma boa onomatopeia está para os quadrinhos assim como um ruído está para o cinema, isso quando bem utilizado.

Figura 71 onomatopeias e efeitos de sentido devido a representação do movimento



Fonte: Charles M. Schulz, 2016.

Os alunos perceberam essa importância das onomatopeias nos quadrinhos logo nas primeiras *comic books* trabalhadas. Vejamos um excerto do informante 16:

[...] prestar atenção às onomatopeias, prestar atenção na tonalidade das cores nos fundos porque isso demonstrava o sentimento da pessoa quanto a questão do tempo e inúmeras outras coisas. (informante 16)

O caráter interativo que as *comic books* carregam consigo muitas vezes são associados à interação que partia do professor, não sendo característico desse tipo de texto, como podemos observar no depoimento do aluno:

o que eu gostei mais do curso foi a forma interativa como você trabalhou inglês com a gente. Porque eu acho que é a melhor forma, não só com inglês, nem só com língua estrangeira, em qualquer jeito, é melhor de forma interativa.” (Informante 9)

Isso acontecia, pois, a interação proporcionada pelas *comic books* era tão natural que os alunos não imaginavam que o envolvimento que eles tinham com a história fosse característico desse tipo de narrativa imagética multimodal.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, apresentamos discussões que priorizam a importância de se trabalhar a leitura de textos multimodais em inglês, especificamente as *comic books*, com alunos do ensino médio técnico. Para isso, nos ancoramos teoricamente nos postulados da Gramática do Design Visual (GDV), sob a perspectiva do letramento visual, ou seja, observando-se a leitura visual ou imagética nas *comic books*, sob o escopo da multimodalidade, para, assim, demonstrar a complexidade do ensino de língua inglesa diante da diversidade de linguagem expressa pelas novas tecnologias na sociedade hodierna.

Desse modo, percebemos a pertinência do estudo por meio de uma seleção de textos multimodais autênticos, que se aliam ao contexto vigente, como proposta pedagógica para o ensino de língua Inglesa, pois além de analisar questões linguísticas que promovem a criticidade e que compõem o próprio texto, levando os alunos a se constituírem de elementos semânticos e fonéticos da língua para, assim, trabalhar também a oralidade.

Salientamos a relevância da análise deste estudo de caso para a efetivação de um aprendizado voltado ao estudo do texto multimodal, pois vivenciamos a grande contribuição que ela representa nesse processo, haja vista os bons resultados que os alunos apresentaram após a realização das atividades, associando textos e imagens intencionando um melhor desempenho na compreensão leitora.

No entanto, pudemos constatar que, inicialmente, os alunos não atentavam às imagens para a obtenção de significado. Porém, à medida que as aulas eram ministradas e instigávamos para que eles atentassem a todos os elementos envolvidos nas *comic books*, percebemos um maior engajamento dos alunos com a leitura do texto multimodal e assim puderam construir de forma mais efetiva o significado esperado.

Apesar do caráter motivador desse tipo de texto, pois envolve imagens e textos verbais, foi perceptível a falta de interesse da grande maioria dos alunos que se inscreveram de forma espontânea no curso. Alguns explicaram os motivos da desistência e alegaram motivos diversos. O ritmo intenso de atividades escolares, concomitantemente, corrobora para o aparecimento de lacunas, ora na aprendizagem, ora na relação de ensino-aprendizagem, assim como na frequência das aulas, uma vez que foi expressivo o índice de desistência ao longo do curso. Em

que dos 37 alunos matriculados, apenas 11 concluíram o curso em questão.

O curso proposto foi trabalhado com as *comic books* do Peanuts através de métodos de ensino de línguas variados de acordo com Brown e Lee (2015) e Larsen-Freeman (1990, 2008), com o intuito de explorar a capacidade leitora do aprendiz, como também um encontro posterior ao término do curso com a pretensão de avaliar as impressões que esses aprendizes tiveram ao longo das atividades. Através das observações levantadas pelo professor, por meio das análises das atividades trabalhadas à luz da teoria da multimodalidade, foi possível verificar que houve um maior interesse por parte dos alunos, por eles se sentirem mais motivados com as imagens em detrimento do texto somente verbal, além da ampliação vocabular, apesar de não ser possível quantificar, foi bastante perceptível a medida que aumentavam o número das *comic books* trabalhadas.

Acreditamos que a escolha feita pelas *comic books* foi bem aceita pelos alunos do curso, pois eles conseguiram fazer uso das imagens das Histórias em Quadrinhos e se utilizaram delas para uma maior compreensão do texto, que segundo eles as imagens facilitaram muito a interpretação textual.

Foi observado apenas um aluno (Informante 10) que não sabia como ler os quadrinhos, pois não compreendia qual ordem de leitura seguir, tendo em vista que não estava familiarizado com textos desse tipo. A euforia das turmas se dava quando em grande parte das histórias trabalhadas, os alunos conseguiam ter uma compreensão global do texto multimodal, apenas observando as imagens, expressões dos personagens e onomatopeias existentes nesse tipo de texto.

Observamos ainda que houve aumento vocabular quando os alunos reconheciam palavras já visualizadas em textos anteriores utilizando-se de inferências ao lembrar de tais palavras no texto que estava sendo lido, como por exemplo, reconheciam as palavras cognatas e não se confundiam tanto com os falsos cognatos que iam surgindo. Considerando a parte gramatical e tendo em vista o conhecimento limitado da maioria dos alunos com o inglês, o reconhecimento de vocábulos como verbos em diferentes tempos, modos, plural dos substantivos, flexão dos adjetivos, dentre outros assuntos foram abordados à medida que iam surgindo nos textos trabalhados.

Podemos observar o aumento vocabular dos alunos através do excerto a seguir:

[...] aí uma coisa que eu observei foi bem mais fácil aprender palavras no seu curso do que aprender palavras com o professor de inglês que eu tinha. Você decora aquela palavra de tanto ler ela. Só que, no seu curso, a gente, mesmo que a gente esquecesse a palavra por algum segundo, de alguma maneira, ela vem na nossa mente porque a gente pode associar a ela com as figuras que a gente via também, então ficava essas coisas. Tem palavras que eu consigo lembrar do seu curso, mas tem palavras que eu via na escola e não consigo lembrar, às vezes, fico demorando muito mais pra lembrar. (Informante 3).

A utilização do conhecimento prévio e de mundo de cada aluno foi muito importante, fato observado em diversas *comic books* que usavam da intertextualidade fazendo referências externas ao texto e que os alunos diziam que determinada imagem ou palavra o fez lembrar e assim inferir o sentido no texto. A partir das atitudes provocadas pelo professor, outras vezes realizadas de maneira voluntária pelos alunos, foi possível que eles se reconhecessem como participantes ativos no ensino-aprendizagem de inglês e assim pudessem utilizar na vida todo o conhecimento apreendido.

Para isso, bem como para o desenvolvimento desta pesquisa, tomamos como arcabouço teórico-metodológico os pressupostos de Brown e Lee (2015), no que tange às estratégias de leitura e compreensão textual, assim como as pesquisas de Krees e Van Leeuwen (2001, 2006), com a Teoria da Multimodalidade, ancorada nos pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV) para, assim, podermos compreender como se deu o processo de compreensão leitora.

Com a análise ancorada nos pressupostos dos autores supracitados, buscamos evidenciar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira e, com isso, apontar caminhos para que os professores de inglês possam considerar, em sala de aula de leitura do idioma ora aludido, o caráter multimodal do texto e sua implicação para a construção de sentidos, com o objetivo de ampliar, dessa maneira, o conceito de leitura para além da mera decodificação de um código escrito, corroborando para que o aluno seja um sujeito ativo no seu dizer/fazer linguístico.

Dessa forma, reconhecer essas peculiaridades é fundamental para que os múltiplos modos de linguagem sejam perscrutados e trabalhados de forma adequada em sala de aula, mormente, nas atividades de leitura em aulas de inglês, o que pode com isso proporcionar um ensino significativo que esteja em consonância com as múltiplas semioses e com o contexto social do aluno.

Assim, decorrente da nossa análise, sustentamos nossa tese de que uma proposta pedagógica que alia os textos multimodais, como as *comic books*, pode contribuir para um maior interesse no aprendizado de uma língua estrangeira, pois motiva os alunos pelo caráter verbal associado ao imagético desse tipo de texto, o auxiliando para uma melhor compreensão do significado durante a leitura.

Defendemos que o ensino de inglês através das *comic books* contribuiu para que o professor fizesse o papel de mediador auxiliando, assim, seus alunos na descoberta de novas possibilidades para fortalecer seu aprendizado. Nesse sentido, apesar das inúmeras dificuldades com as quais os alunos se deparam ao terem contato com uma língua estrangeira, eles vislumbraram a possibilidade de se sentir participantes do ensino-aprendizagem ao se utilizarem da multimodalidade para construir novos significados.

Com isso, buscamos sempre chamar a atenção dos alunos para o caráter multimodal das *comic books*, uma vez que elas são textos que contemplam vários modos semióticos, principalmente, aqueles que são ligados ao visual e não apenas à linguagem verbal.

Assim, neste trabalho, procuramos sempre explorar as características multimodais das *comic books* e não apenas suas características numa perspectiva tradicional de leitura, o que não contribui com o nosso propósito, que é o do letramento multimodal em salas de aulas de inglês como língua estrangeira.

Nessa perspectiva, vale salientar que as *comic books* por seu caráter multimodal são um território fértil para a produção de sentidos nas atividades de leitura em aulas de inglês.

Por isso, compreendemos que a sua inserção nas práticas de ensino, mais especificamente em aulas de língua inglesa, será de bastante produtividade na relação de ensino-aprendizagem, principalmente, se tais práticas forem relacionadas aos contextos socioculturais em que os educandos estão inseridos.

Feitas essas considerações, deixamos bem claro que o propósito deste trabalho não foi o de excluir abordagens tradicionais de ensino de leitura, mas, sim, de propor uma perspectiva que englobe a linguagem verbal e a visual, pois acreditamos que essa nova perspectiva é mais produtiva e eficiente em um mundo de constantes mudanças e de múltiplas semioses, oportunizando, assim, que os educandos sejam mais reflexivos na aprendizagem de inglês.

Assim, o trabalho com as *comic books* além de contribuir para uma melhor

compreensão dos mais diversos tipos de gêneros textuais, molda as concepções tradicionais que veem a leitura como mero ato de decodificação de palavras, possibilitando, dessa maneira, aos aprendizes de língua inglesa uma nova abordagem e, por conseguinte, mais uma motivação para estudar o referido idioma.

Nesse contexto, é imperativo que haja uma mudança de postura por parte da escola e dos professores, em virtude da urgente necessidade de nos adequarmos aos novos letramentos, incluindo o multimodal. Pois com essa mudança de atitude, a escola e o professor possibilitarão ao aluno que ele produza inferência a partir da linguagem multimodal, o inserindo nos multiletramentos.

Portanto, esperamos que este estudo possa contribuir para que os alunos do ensino médio técnico possam refletir sobre a relevância da prática de leitura em aulas de língua inglesa, atentando, sempre, para as múltiplas semioses do texto multimodal.

Com isso, sugerimos que outras pesquisas sejam orientadas pela perspectiva adotada neste trabalho, com o propósito de ampliarem a compreensão e o uso das *comic books* como estratégia de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mais precisamente de língua inglesa que é o foco deste trabalho.

Por fim, acreditamos que as propostas teórico-metodológicas desenvolvidas ao longo desta pesquisa, mais especificamente sobre as práticas de produção de textos, tenham efetivamente contribuído para se refletir acerca de novas práticas no processo de leitura em aulas de língua inglesa.

Assim, esperamos que os resultados e as análises desta pesquisa cheguem ao contexto de sala de aula para que, dessa forma, os professores de língua inglesa tenham acesso a esses resultados e possam refletir sobre suas práticas de ensino de leitura levando em consideração a mobilização dos recursos multimodais do texto para que se tenha uma compreensão mais ativa dos recursos semióticos verbais e não verbais expressos pelos mais variados textos.

Por conseguinte, espera-se, ainda, que o curso tenha despertado nos alunos o interesse de estarem sempre buscando o conhecimento de inglês como uma língua de grande importância de forma global e que este trabalho sirva de espelho para academia, para a pesquisa no ensino de línguas e que tenha servido para provocar um repensar na questão da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. L. Do Texto às Imagens: As Novas Fronteiras do Letramento Visual. In: Pereira, Regina Celi. Rocca, Pilar (Orgs). (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1ed.São Paulo: Contexto, 2009. p. 173-202.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Linguística aplicada, ensino de línguas & comunicação**. São Paulo: Pontes, 2005.
- ANTHONY, Edward M. **Abordagem, Método e Técnica**. Tradução de Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho. Texto original da revista English Language Teaching (ELT), vol. 17 (p. 63-67), 1963. Permissão para publicação concedida por Journals Permissions/Oxford Journals através da ordem < Ref:/FP/260501/Filho/ELT Ref:/MI/230501/Filho/Jur> obtida em 01/06/2010. Disponível em: [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=187:abordagem-metodo-e-tecnica&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=187:abordagem-metodo-e-tecnica&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16)> Acesso em: 28 de nov. 2019.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279, 284.
- BARBIERI, Daniele. Los lenguajes del cómic. Barcelona: Paidós, 1998.
- BARBOSA, Alexandre. Os quadrinhos no ensino de Artes. In: **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**/ Angela Rama, Waldomiro Vergueiro, (orgs.). 4. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014. - (Coleção Como usar na sala de aula), p. 131-149.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal: concepção e diretrizes**. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: bases legais**/ Ministério da Educação. Brasília, 1999a.
- BRASIL. PCN + Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em 20 de maio de 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso: maio/2020.

BRASIL. Decreto nº 7.566. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 23 set. 1909. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)> Acesso em: maio/2020.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. 1a ed. São Paulo, 2015. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)>. Acesso: maio/2020.

BROWN, H. Douglas; LEE, H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 4<sup>th</sup> edition. Pearson, 2015.

CAGNIN, Antônio L. **Os Quadrinhos: Linguagem e Semiótica**. Um estudo abrangente da arte sequencial. São Paulo: Criativo, 2014.

CAROZZI, Caio N. Regional short stories: saci-pererê. **MUSINGSFROMESL**, 2016. Disponível em: <<https://musingsfromesl.wordpress.com/2016/02/22/regional-short-stories-saci-perere/>> Acesso em: 30 de out. de 2018.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Natal/RN: CEFET- RN, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and Design of Social Futures**. London: Routledge, Psychology Press, 2000.

DIAS, E. F. Notas sobre a hegemonia. In: SCHLESENER, A. H. [et al]. **Filosofia, política e educação: leituras de Antônio Gramsci**. Curitiba: UTP, 2014.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005, p. 159-160.

EGUTI, Clárcia Akemi. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinho**. São Paulo, 2001. Universidade de São Paulo.

EK, J.A. van. **The Threshold Level for modern language learning in schools**. London, Longman, 1976.

ESTEVIÃO, Marília (org.) **Por dentro do IFRN**. Natal: IFRN, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GASCA, Luis; GUBERN, Roman. **El discurso del comic**. Madrid: Catedra, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

FAVA, R. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2012.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de Guerra. In: ALMEIDA, D. B. L.: **Análise visual: da fotojornalismo ao blog** (Org). João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11 -31.

FRIES, C. C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GASCA, Luis; GUBERN, Roman. **El discurso del comic**. Madrid: Catedra, 2001.

GUIMARÃES, ELISA. **Texto, Discurso e Ensino**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. **Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K. Literacy and linguistics: a functional perspective. In: HASAN, Ruqaiya; WILLIAMS, Geoff (eds). **Literacy in Society**. London: Longman, 1996, p. 357.

HARLEY, B. Introduction: The lexicon in language research. In: **Lexical issues in Language Learning**. Ann Arbor: Language Learning, 1995, p.02.

HENRICKSEN, B. **Three dimensions of vocabulary development. Studies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

HYMES, D. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Org.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

JEWITT, C; OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, T; JEWITT, C. **Handbook of visual analysis**. SAGE: London, 2008. p. 134 - 156.

JEWITT, C. E KREES, G. Introduction. In JEWITT, C. E KREES, G. (eds) **Multimodal Literacy**. New York: Peter Lang, 2003.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs). **Multiletramentos e Multimodalidades: Ações pedagógicas aplicadas a linguagem**. Campinas.SP: Pontes Editores, 2016.

KREES, G. VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The grammar of visual design**. 2 ed., London and New York: Routledge, 2006.

KRESS, G; LEITE-GARCIA, R; VAN LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. In: **El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso**: introducción multidisciplinaria. Compilado por T. van Dijk. Barcelona: Gedisa. 2000. p. 507.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy**. TESOL Quarterly, V. 35, 2001, p. 537-560.

\_\_\_\_\_. **The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching**. TESOL Quarterly, 28, 1994, p. 27-48.

LAKOFF, Robin. Transformacional grammar and language teaching. In ALLEN, Harold; CAMPBELL, Russell N. (Orgs.). **Teaching English as a second language: a book of readings**. Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p.60-80.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques & Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

LEFFA, Vilson J. **Língua Estrangeira: Ensino e Aprendizagem**. Pelotas/RS: Educat, 2016.

\_\_\_\_\_. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 19.

\_\_\_\_\_. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional**. Revista Contexturas/ensino Crítico da Língua Inglesa. Vol.4. São Paulo: APLIESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LEMOS, André. Cibercultura – Alguns pontos para entender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LEWIS, M. **Implementing the Lexical Approach: putting theory into practice**. Hove: LTP, 1997.

LEWIS, M. **The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward**. Hove: LTP, 1993.

LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, G; QUEVEDO-CAMARGO, G. **Breve trajetória da Língua Inglesa e do livro didático no Brasil**, 2008. Disponível em:  
[http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos\\_anais/GislainePLima.pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos_anais/GislainePLima.pdf)  
Acesso em: out. 2019.

LUKE, C. Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for new times. In: COPE, Bill Cop; KALANTZIS, Mary; New London Group. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 73.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenha**. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEIRELES, E. C. Da escola de aprendizes artífices ao Centro Federal de Educação Tecnológica: uma análise econômica. In: PEGADO, E. A. C. (Org.). **A trajetória do CEFET-RN: do início do século 20 ao alvorecer do século 21**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2006, p. 55.

MELLO, Heliana. O Ensino de Gramática de Línguas Estrangeiras: uma perspectiva da Linguística Cognitiva. In: Dutra, Deise P.; MELLO, Heliana. **A Gramática e o Vocabulário no Ensino de Inglês: Novas Perspectivas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004, p. 55-67.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEIRELES, Selma Martins. Quadrinhos e Linguística: Onomatopeias e interjeição e suas funções na narrativa em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Paulo Elísio dos (Org.). **A linguagem dos quadrinhos: estudos de estética, linguística e semiótica**. São Paulo: Criativo, 2015. p. 48-77

MOTA, Fabrício Paiva. **Estudo de um blog educacional de língua espanhola sob a perspectiva da teoria da multimodalidade: o valor informativo**. Hipertextus, v. 6, ago. 2011, p. 04. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume6/Hipertextus-Volume6-Fabricio-Paiva-Mota.pdf>>. Acesso em: out. 2019.

NATION, P. **Teaching and learning vocabulary**. New York: Newbury House, 1990.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.

NUNAN, D. **Language teaching methodology: A textbook for teachers**. New York, NY: Prentice-Hall, 1991.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses. **A historiografia Brasileira da Literatura Inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). São Paulo, 1999. (Dissertação de mestrado em Teoria Literária). Universidade de Campinas

PAIVA, V. L. M. O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**, n. 16, p. 24-29, jul./dez. 2000.

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: UFPR, 2003.

POSTEMA, Barbara. **Estrutura narrativa dos quadrinhos**: construindo sentido a partir de fragmentos. Traduzido por Gisele Rosa. São Paulo: Peirópolis, 2018. [E-book]

POZA, J. A. M. UM COROLÁRIO SOBRE INOVAÇÃO E TRADIÇÃO: A teoria da geração e o desempenho do professor. In: SOUZA, M. de S.; SANTOS, G. de F. **Velhas prática em novo suportes?** As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. 2. Ed. São Paulo: Mentis abertas, 2019. p. 149.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos Quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje**: Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Roberto Elísio dos. Aspectos da linguagem, da narrativa e da estética das histórias em quadrinhos: Convenções e rupturas. In: VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Paulo Elísio dos (Org.). **A linguagem dos quadrinhos: estudos de estética, linguística e semiótica**. São Paulo: Criativo, 2015. p. 22-47

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, [1916] 1974.

SAVIANI, N. História da educação pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C., SAVANI, D. E NASCIMENTOS, M. I. M. (Orgs). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 10.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17 ed. Revista. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHULZ, Craig. **Peanuts**. Vol. 2. Los Angeles: Kaboom, 2013. [E-book]

SCHULZ, Charles M. **Peanuts # 0**. Special Preview Issue 0 (zero). Los Angeles: Kaboom, 2011. [E-book]

SCHULZ, Charles M. **Peanuts**. Vol. 2 #14. Los Angeles: Kaboom, 2013. [E-book]

SCHULZ, Charles M. **Peanuts**. Vol. 4. Los Angeles: Kaboom, 2014. [E-book]

SCHULZ, Charles M. **Peanuts**. Vol 7. Los Angeles: Kaboom, 2016. [E-book]

SCHULZ, Charles M. **Snoopy**: A Peanuts Collection. Los Angeles: Kaboom, 2017. [E-book]

SCHULZ, Charles M. **Meet the Peanuts Gang!** Adaptado por Natalie Shaw. New York: Simon Spotlight, 2015.

SHEERAN, Edward. **Perfect** (duet with Beyoncé). In: Divide. Asylum Records UK, 2017. < <https://www.vagalume.com.br/ed-sheeran/perfect-duet-with-beyonce.html>>. Acesso em: maio de 2018.

SILVA, G. A. A Era Pós-Método: o professor como um intelectual. In: Linguagem e Cidadania. Santa Maria, RS, v. 6, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28979/16359>. Acesso em: maio 2020.

SPERANDIO, Natália Elvira. Multimodalidade e processamento metafórico em um texto digital: abordando o sentido a partir da interação entre o verbal e o imagético. **Hipertextus**, v. 8, jun. 2012, p. 03. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume8/06-Hipertextus-Vol8-Natalia-Elvira-Sperandio.pdf>>. Acesso em: out. 2019.

The origin of Halloween and how Celtic trick-or-treating became Americanised. **The Telegraph**, Londres, 30 de out. de 2018. Disponível em: < <https://www.telegraph.co.uk/news/0/halloween-reasons-celebrate-today-children-trick-or-treat/>> Acesso em: 30 de out. de 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Fatos pertinentes para o trabalho com a tipologia textual no ensino de língua. In: **Linguística textual e ensino**/ Organizado por Sueli Cristina Marquesi, Aparecida Lino Pauliukonis e Vanda Maria Elias. – São Paulo: Contexto, 2017, p. 82.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática: Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**: Changing contexts of text and image in classroom practice. New York: Open University Press, 2001.

VECHIA, A.; LOREZ, K. M. Imperial Collegio de Pedro II: um elemento de manutenção da unidade nacional [The Imperial College Pedro II: contributing to

preservation of national unity]. In: **Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**, 9, 2009. Rio de Janeiro, Anais. Disponível em: [http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=ced\\_fac](http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=ced_fac). Acesso em: out. de 2019.

VERGUEIRO, Waldomiro. Quadrinhos e educação popular no Brasil: considerações à luz de algumas produções nacionais. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). **Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª Arte**. São Paulo: Devir, 2009. p. 83-102.

\_\_\_\_\_.; RAMOS, Paulo (Org.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. Uso das HQs no ensino. In: **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**/ Angela Rama, Waldomiro Vergueiro, (orgs.). 4. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014. - (Coleção Como usar na sala de aula), p. 07-29.

\_\_\_\_\_. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**/ Angela Rama, Waldomiro Vergueiro, (orgs.). 4. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014. - (Coleção Como usar na sala de aula), p. 31-64.

VIDOTTI, J. **Políticas linguísticas para o ensino de Língua Estrangeira no Brasil do século XIX**, com ênfase na Língua Inglesa. Tese Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: estudos linguísticos e literários em inglês. São Paulo, 2012.

VIEIRA-ABRAÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas-SP: Pontes: 2006, p. 15-42.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEST, M. **Speaking-Vocabulary in a Foreign Language: One thousand words**. The modern Language Journal, 14, 1930, p. 509-521.

WILKINS, D. **Linguistic in Language Teaching**. London: Edward Arnold, 1976.

## ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CAMPUS DO IFRN/APODI



### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Iane-Isabelle de Oliveira Castro, para desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado **O uso do gênero comic e a multimodalidade nas aulas de inglês no Ensino Médio Técnico no IFRN (Campus Apodi)**, sob a orientação do prof. Dr. **José Alberto Miranda Poza**, cujo objetivo é fazer uso de histórias em quadrinhos como ferramenta dialético/pedagógica nas aulas de leitura de inglês e utilizar de seus recursos multimodais para uma maior compreensão desses textos com foco na aquisição de vocabulário.

Apodi, em 03/04/2018.

Francisco Damiano Freire Rodrigues

Diretor-Geral do IFRN/Campus Apodi

## ANEXO B – QUESTIONÁRIOS: CURSO DE LEITURA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

INFORMANTE 1

QUESTIONÁRIO

CURSO DE LEITURA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler?  
*Não.*
2. Qual tipo de leitura você costuma fazer?  
*Livros escolares, mensagens.*
3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual?  
*Sim. Letra de músicas e legenda de filmes e séries.*
4. O que te motivou a fazer o "Curso de Leitura em Histórias em Quadrinhos (HQs) em inglês"? *Currículo com certificado.*
5. Já leu alguma HQ em português? Qual(is)?  
*Não.*

INFORMANTE 2

QUESTIONÁRIO

CURSO DE LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

6. Você tem hábito de ler? *Não*
7. Qual tipo de leitura você costuma fazer? *Propaganda, músicas (letras), mensagens*
8. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual?  
*Não =*
9. O que te motivou a fazer o Curso de Leitura em Histórias Quadrinhos (HQs) em Inglês? *Aprender inglês.*
10. Já leu alguma HQ em português? Qual?  
*Sim. Tio Patinhas, Mickey Mouse.*

INFORMANTE 3

## QUESTIONARIO

## CURSO DE LEITURA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler?

MAIS OU MENOS, POR CAUSA DO TEMPO

2. Qual tipo de leitura você costuma fazer?

ALGUNS LIVROS MUITO ESPECÍFICOS, REDESACOS DO ZAPZAP,

3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual?

S/A. E CONFERIA COM UM AMERICANO

4. O que te motivou a fazer o "Curso de Leitura em Histórias em Quadrinhos (HQs) em inglês"? GOSTAR DA LÍNGUA INGLESA E O AMBIENTE DE Q-ADRINHOS (HQs)

5. Já leu alguma HQ em português? Qual(is)?

S/A. CIVIL WAR (19XX) E CIVIL WAR (2015), CAISE MAS INFINITAS ~~FORMAS~~ <sup>TEMAS</sup>, ETC

INFORMANTE 4

## QUESTIONÁRIO

## CURSO DE LEITURA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler?

Não muito

2. Qual tipo de leitura você costuma fazer?

Livros de ficção suspense, terror

3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual?

Não

4. O que te motivou a fazer o "Curso de Leitura em Histórias em Quadrinhos (HQs) em inglês"?

Aprender mais inglês

5. Já leu alguma HQ em português? Qual(is)?

Sim, de superheróis, turma da monica e etc

:)

INFORMANTE 5

## QUESTIONÁRIO

## CURSO DE LEITURA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler? *Naos ou nemis*
2. Qual tipo de leitura você costuma fazer? *folhas de jornais do noturno*
3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual? *De em aulas anteriores*
4. O que te motivou a fazer o "Curso de Leitura em Histórias em Quadrinhos (HQs) em inglês"? *O desejo de desenvolver habilidades maiores de leitura*
5. Já leu alguma HQ em português? Qual(is)? *Jurassic do Mônica. =)*

INFORMANTE 6

## QUESTIONÁRIO

## CURSO DE LEITURA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler? *Sim*
2. Qual tipo de leitura você costuma fazer? *Mensagem do Zepher*
3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual? *Sim, livro de ~~de~~ músicas.*
4. O que te motivou a fazer o "Curso de Leitura em Histórias em Quadrinhos (HQs) em inglês"? *Praticar inglês entendendo*
5. Já leu alguma HQ em português? Qual(is)? *Sim, mas não lembro*

INFORMANTE 7

## QUESTIONÁRIO

## CURSO DE LEITURA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler? *Não*
2. Qual tipo de leitura você costuma fazer? *Rumor*
3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual?  
*Sim, um pouco de inglês*
4. O que te motivou a fazer o "Curso de Leitura em Histórias em Quadrinhos (HQs) em inglês"? *O certificado de conclusão de inglês*
5. Já leu alguma HQ em português? Qual(is)?  
*Sim, algumas da Marvel e Monica.*

INFORMANTE 8

## QUESTIONÁRIO

## CURSO DE LEITURA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler?  
*Não*
2. Qual tipo de leitura você costuma fazer?  
*Manga, Mensagem Intermodal*
3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual?  
*Sim, turma da Mônica em inglês*
4. O que te motivou a fazer o "Curso de Leitura em Histórias em Quadrinhos (HQs) em inglês"? *Praticar Inglês! (e o certificado)*
5. Já leu alguma HQ em português? Qual(is)?  
*Sim, HQ da DC e turma da Mônica!*

## INFORMANTE 9

QUESTIONÁRIO  
CURSO DE LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler? *Sim.*
2. Qual tipo de leitura você costuma fazer? *livros e notícias.*
3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual? *Sim, já li alguns livros na internet.*
4. O que te motivou a fazer o Curso de Leitura em Histórias Quadrinhos (HQs) em Inglês? *gostaria de melhorar minha leitura em inglês.*
5. Já leu alguma HQ em português? Qual? *não.*

## INFORMANTE 10

QUESTIONÁRIO  
CURSO DE LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler?  
*Sim*
2. Qual tipo de leitura você costuma fazer?  
*Mensagens, livros, quadrinhos de autores estrangeiros*
3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual?  
*não*
4. O que te motivou a fazer o Curso de Leitura em Histórias Quadrinhos (HQs) em Inglês? *O fato de não ter experiência com leitura em língua estrangeira.*
5. Já leu alguma HQ em português? Qual?  
*Sim, Turma da Mônica.*

INFORMANTE 11

## QUESTIONÁRIO

## CURSO DE LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler? *Sim*
2. Qual tipo de leitura você costuma fazer? *leio principalmente livros de ficção, romances etc.*
3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual? *Não*
4. O que te motivou a fazer o Curso de Leitura em Histórias Quadrinhos (HQs) em Inglês? *O desejo de conhecer mais a língua.*
5. Já leu alguma HQ em português? Qual?  
*Sim. Que Bento e Monica*

INFORMANTE 12

## QUESTIONÁRIO

## CURSO DE LEITURA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler?  
*Sim.*
  2. Qual tipo de leitura você costuma fazer?  
*leio bastante textos de redes sociais e também*
  3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual?  
*Não.*
  4. O que te motivou a fazer o "Curso de Leitura em Histórias em Quadrinhos (HQs) em inglês"?  
*Gosto de histórias em quadrinhos e quero aprender inglês.*
  5. Já leu alguma HQ em português? Qual(is)?  
*Sim; Na infância li muitas HQ da Turma da Mônica.*
- 2 → ~~(leio)~~ textos da Escola.

INFORMANTE 13

## QUESTIONÁRIO

## CURSO DE LEITURA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler?

*Sim*

2. Qual tipo de leitura você costuma fazer?

*Livros de ficção, suspense entre outros*

3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual?

*Não*

4. O que te motivou a fazer o "Curso de Leitura em Histórias em Quadrinhos (HQs) em inglês"?

*Aumentar meus conhecimentos sobre o inglês.*

5. Já leu alguma HQ em português? Qual(is)?

*Sim, algumas de super-heróis e da turma da Mônica.*

INFORMANTE 14

## QUESTIONÁRIO

## CURSO DE LEITURA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler?

*Sim.*

2. Qual tipo de leitura você costuma fazer?

*Textos online/redes sociais.*

3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual?

*Não.*

4. O que te motivou a fazer o "Curso de Leitura em Histórias em Quadrinhos (HQs) em inglês"?

*Treinar meu inglês e garantir o certificado.*

5. Já leu alguma HQ em português? Qual(is)?

*Sim, turma da Mônica.*

INFORMANTE 15

QUESTIONÁRIO  
CURSO DE LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler?  
*Sim*
2. Qual tipo de leitura você costuma fazer?  
*livros de drama e romance*
3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual?  
*não*
4. O que te motivou a fazer o Curso de Leitura em Histórias Quadrinhos (HQs) em Inglês?  
*Aprender a ler em inglês*
5. Já leu alguma HQ em português? Qual?  
*Almanaque da turma da mônica*

INFORMANTE 16

QUESTIONÁRIO  
CURSO DE LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler? *Não frequentemente*
2. Qual tipo de leitura você costuma fazer? *Em geral a leitura básica das conversas em redes sociais, mas também livros de ficção.*
3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual?  
*Conversas, citações...*
4. O que te motivou a fazer o Curso de Leitura em Histórias Quadrinhos (HQs) em Inglês? *Costo da língua (inglês) e ajudar os futuramente, já que pretendo fazer intercâmbio*
5. Já leu alguma HQ em português? Qual?  
*Sim, as da turma da mônica.*

INFORMANTE 17

## QUESTIONÁRIO

## CURSO DE LEITURA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

1. Você tem hábito de ler? *Sim*
2. Qual tipo de leitura você costuma fazer? *Livros didáticos; mensagens*
3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual? *Não*
4. O que te motivou a fazer o "Curso de Leitura em Histórias em Quadrinhos (HQs) em inglês"? *Para que eu pudesse aprender inglês, afinal, na conjuntura hodierna, é de fundamental importância para o mercado de trabalho e para que sabendo inglês, eu possa viajar para outros países*
5. Já leu alguma HQ em português? Qual(is)? *Sim; Turma da Mônica; etc...*

INFORMANTE 18

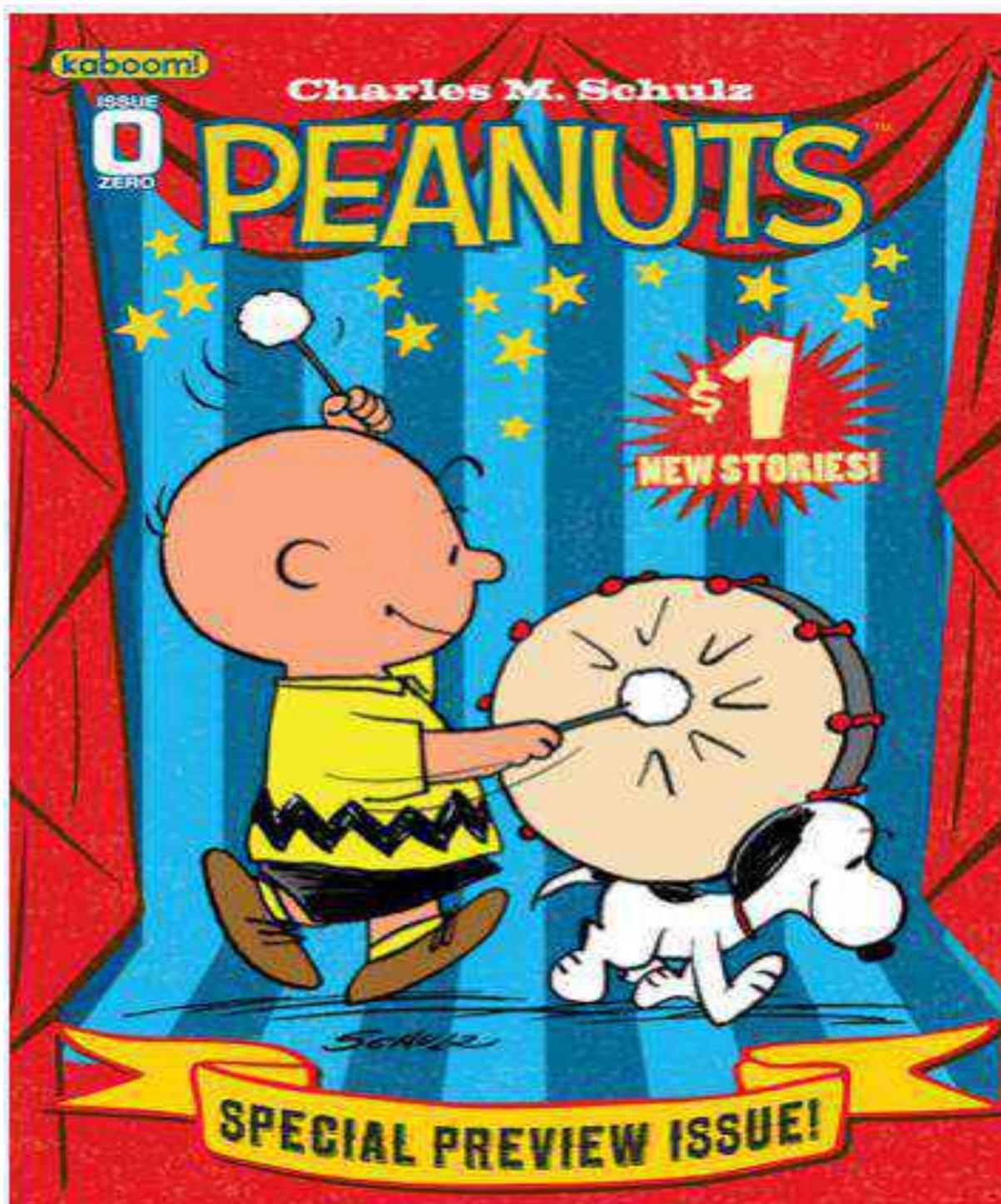
## QUESTIONÁRIO

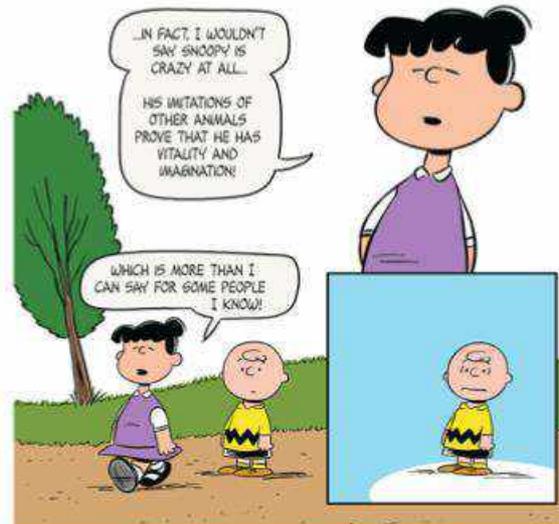
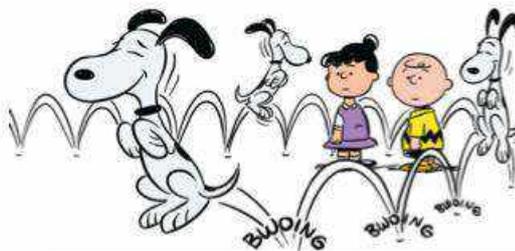
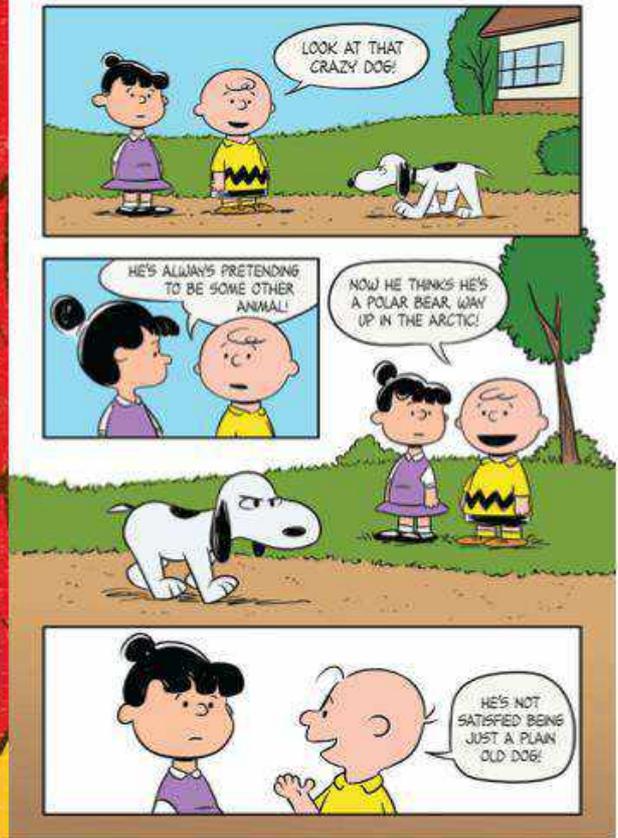
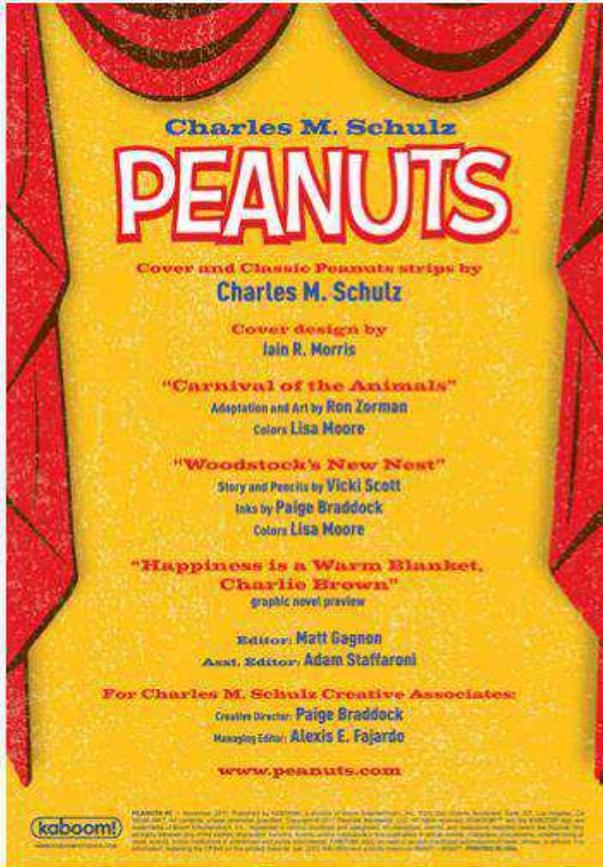
## CURSO DE LEITURA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM INGLÊS

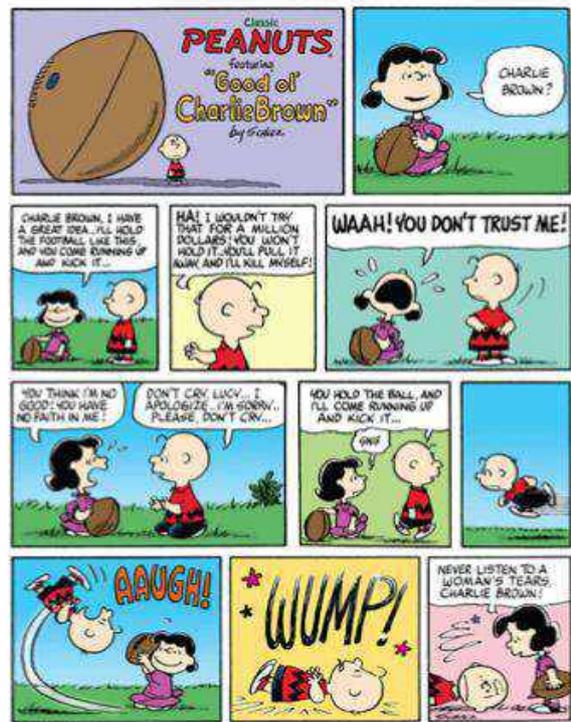
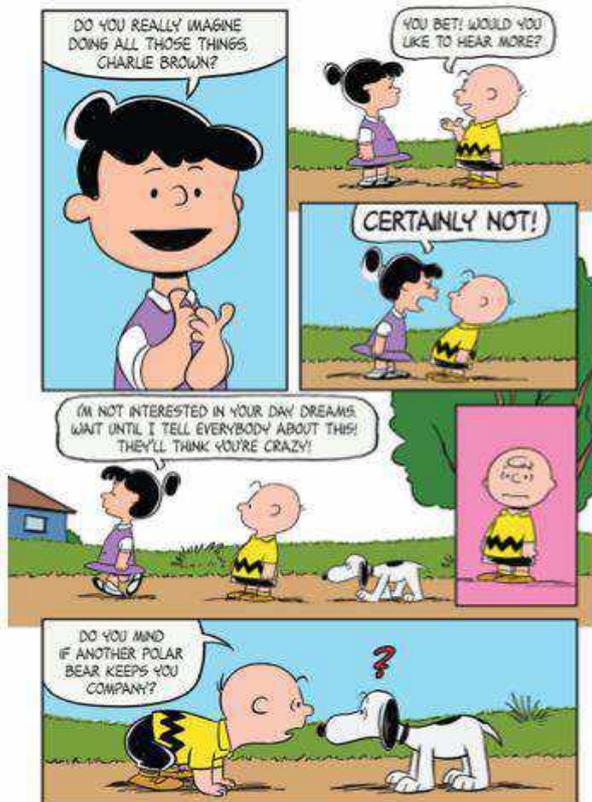
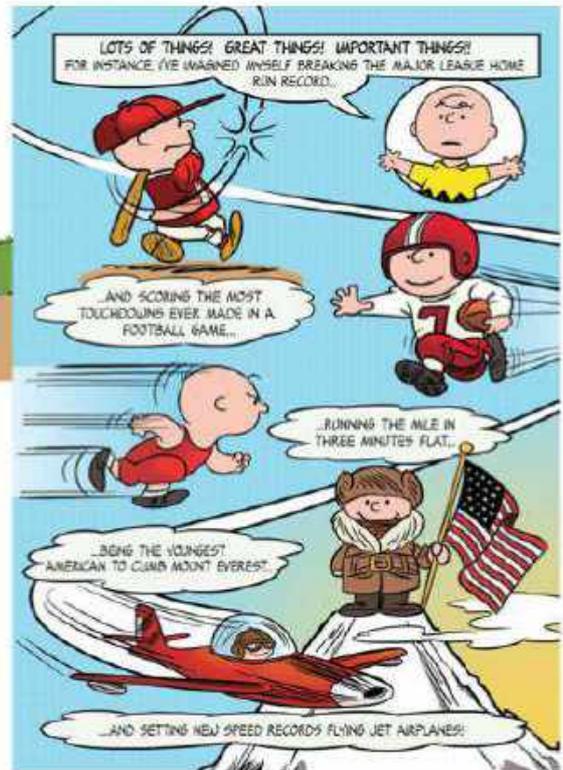
1. Você tem hábito de ler?  
*sim*
2. Qual tipo de leitura você costuma fazer?  
*livros escolares, artigos na internet e as vezes livros de histórias.*
3. Tem alguma experiência com leitura em Língua Estrangeira? Qual?  
*as vezes letras de músicas internacionais, mas não é frequente.*
4. O que te motivou a fazer o "Curso de Leitura em Histórias em Quadrinhos (HQs) em inglês"? *tenho bastante vontade de aprender mais sobre inglês e achei essa forma muito legal.*
5. Já leu alguma HQ em português? Qual(is)?  
*sim, eu li bastante da turma da mônica.*

## ANEXO C – CORPUS DA PESQUISA

História 1

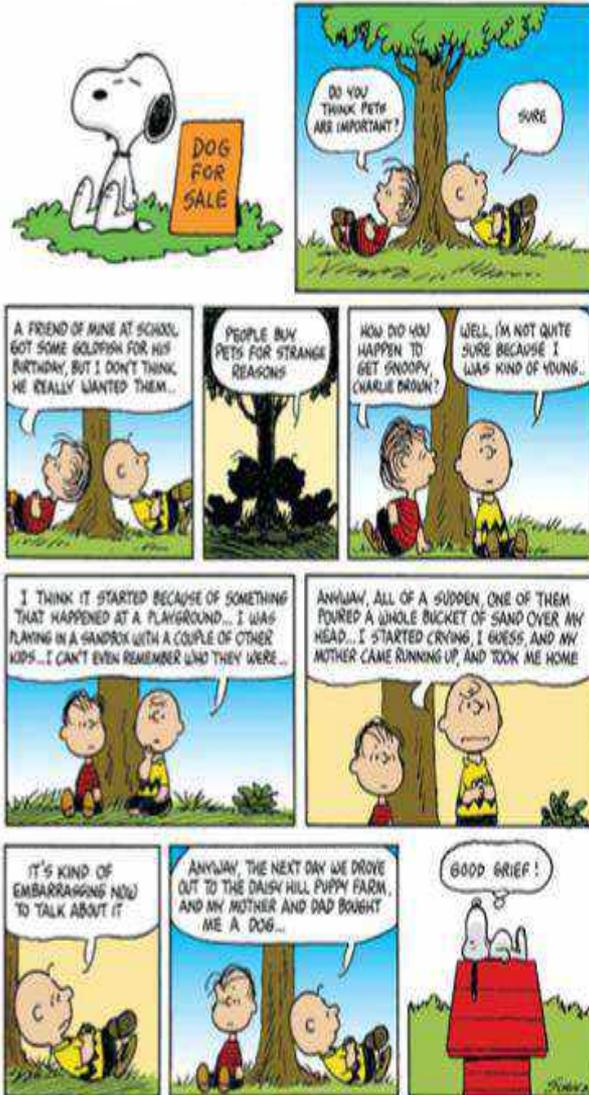




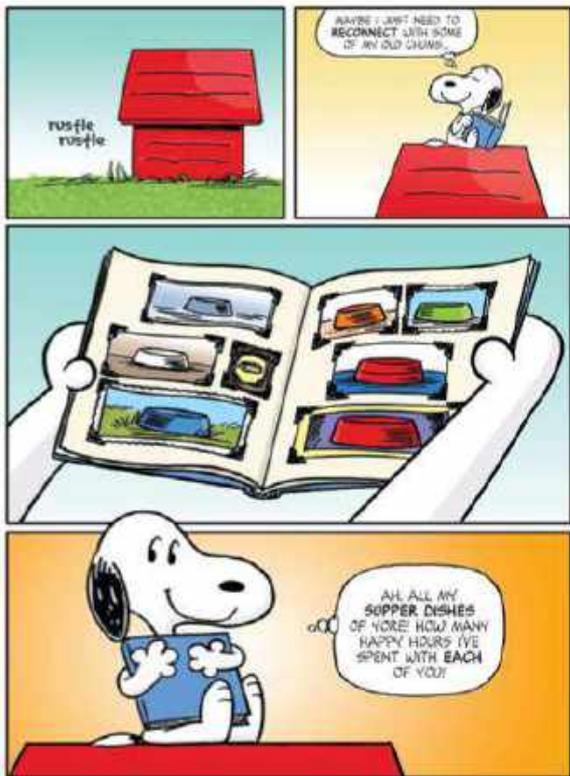


História 2

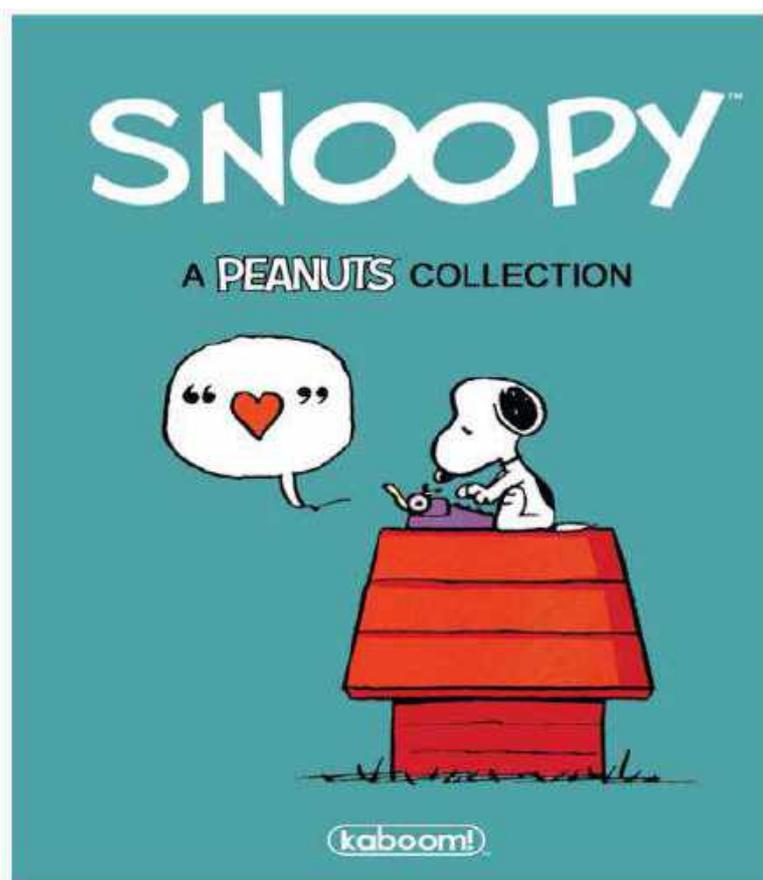
# PEANUTS by SCHULZ



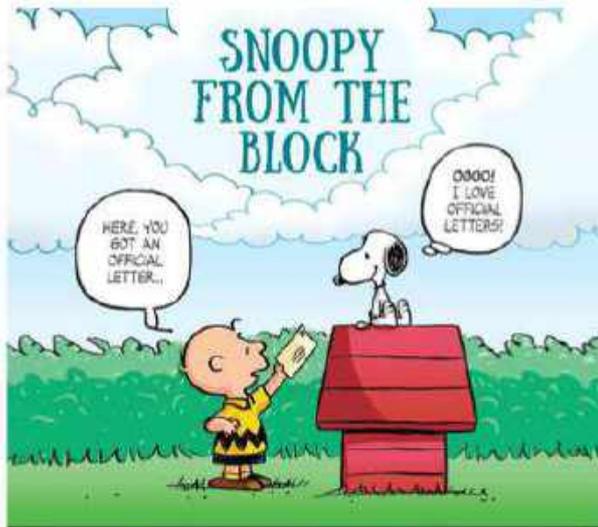




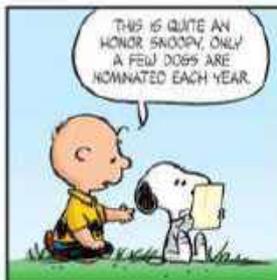
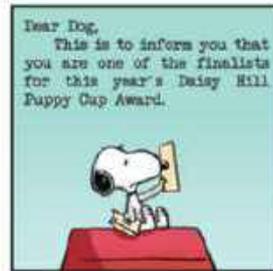
## História 3

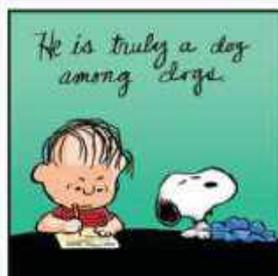
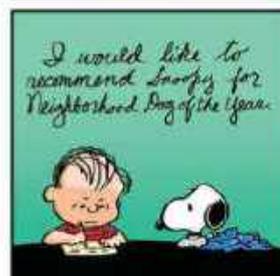
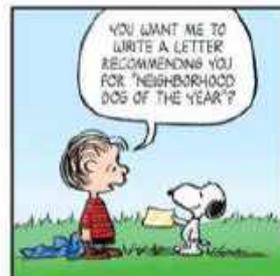
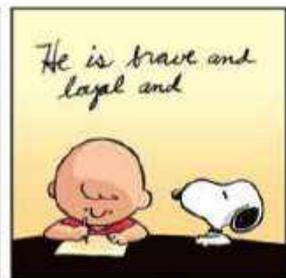
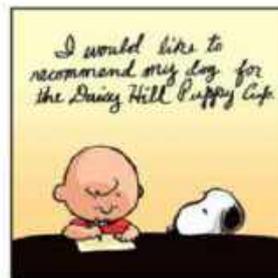
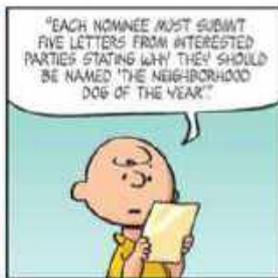


<p>Classic Peanuts Strips by  <b>Charles M. Schulz</b>          Colors by Justin Thompson &amp; Katharine Efrid</p>	
<p><b>Snoopy From the Block</b> p. 5          Story by Charles M. Schulz          Adapted by Jason Cooper          Art &amp; Letters by Donna Almedra          Colors by Nina Taylor Kester</p>	<p><b>How to Be a World Famous Author</b> p. 27          Story &amp; Panels by Vicki Scott          Inks by Paige Bradlock          Colors by Lisa Moore          Letters by Alexis E. Fajardo</p>
<p><b>Adventures of ... the Flying Ace in:          BEHIND ENEMY LINES!</b> p. 33          Story &amp; Letters by Alexis E. Fajardo          Panels by Mona Koth          Inks by Justin Thompson          Colors by Nina Taylor Kester</p>	<p><b>The Masked Marvel</b> p. 40          Story by Alexis E. Fajardo          Layouts by Vicki Scott          Panels by Bob Scott          Inks by Paige Bradlock          Colors by Nina Taylor Kester</p>
<p><b>Food For Fraught</b> p. 55          Story by Shane Houghton          Art &amp; Letters by Matt Whitlock          Colors by Lisa Moore</p>	<p><b>The Lone Beagle</b> p. 64          Story &amp; Colors by Art Roche          Panels by Vicki Scott          Inks by Justin Thompson          Letters by Alexis E. Fajardo</p>
<p><b>Daisy Hill Days</b> p. 74          Story by Jason Cooper          Art &amp; Letters by Donna Almedra          Colors by Katharine Efrid</p>	



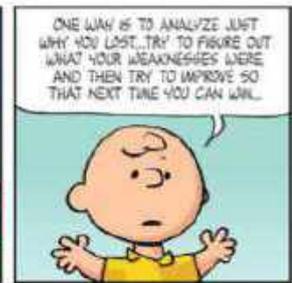
Story by Charles M. Schulz Adapted by Jason Cooper Art & Letters by Donna Almondale Colorists Nina Taylor Kester





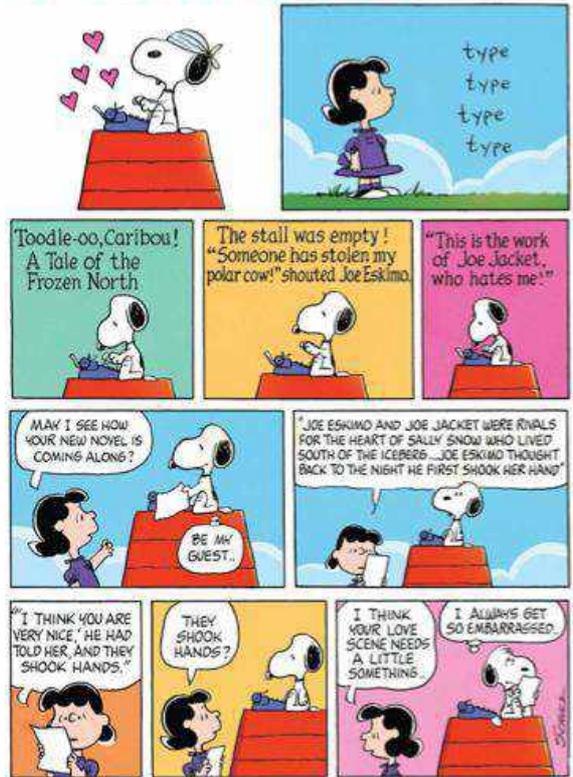








# PEANUTS<sup>®</sup> by Schulz



História 4





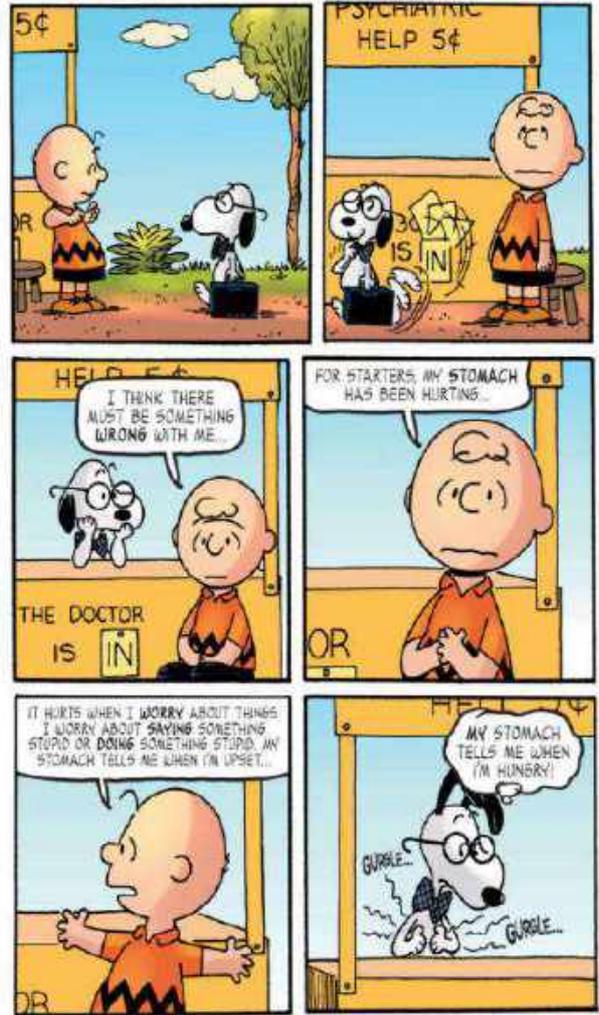
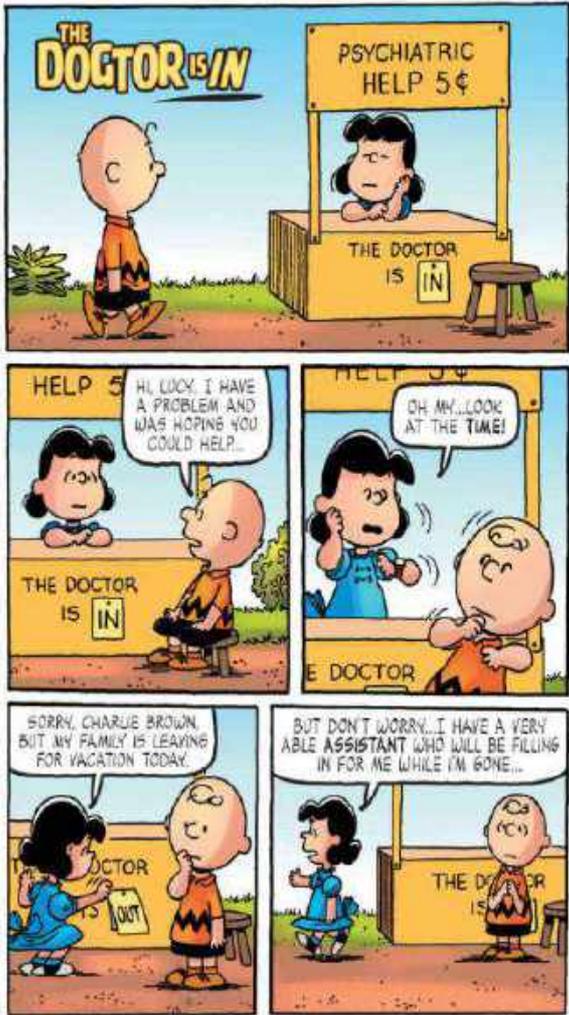


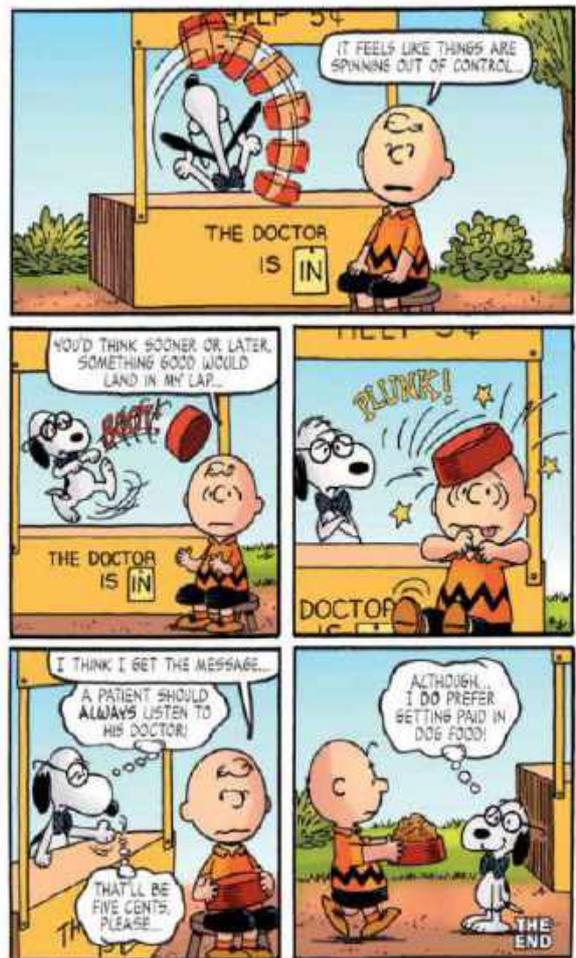






História 6





História 7

# PEANUTS by SCHULZ

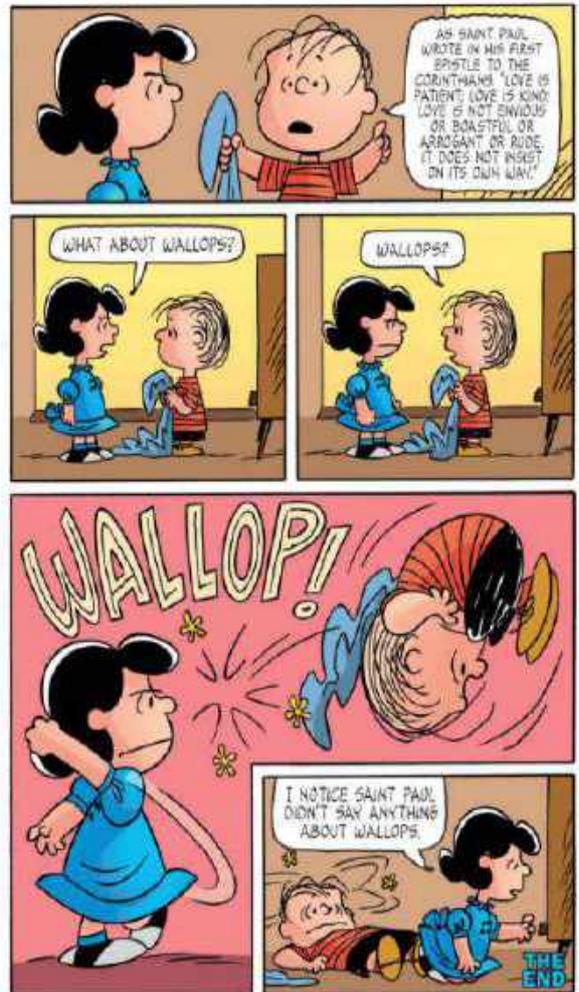






# PEANUTS by SCHULZ





*From the Drawing Board*

**PEANUTS**

*"If you have to define happiness in one little phrase, I defy you to define it in a better way than 'happiness is a warm puppy.' That says a lot."*

*Charles M. Schulz*

HAPPINESS IS A WARM PUPPY

I CAN'T STAND IT!

PAT PAT

MMMMM!

HAPPINESS IS A WARM PUPPY...

**BE IT EVER SO HUMBLE**

YOU FOUND IT!

HOW ABOUT THAT? YOU'RE SURE THIS IS IT, HAI?

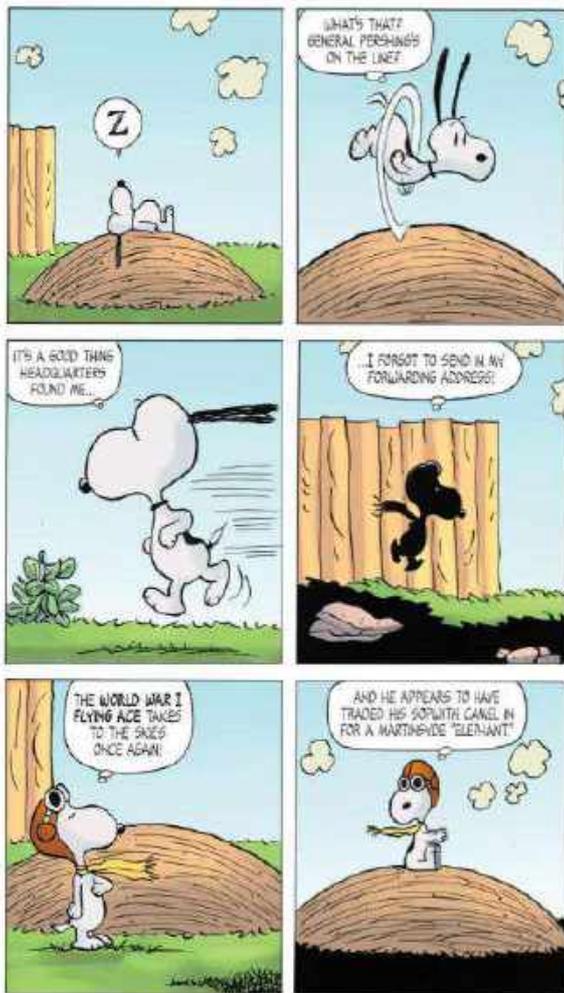
JUST THINK... AFTER ALL THESE YEARS, YOU WERE THE ONE WHO FOUND IT...

THE LAST STRAW!

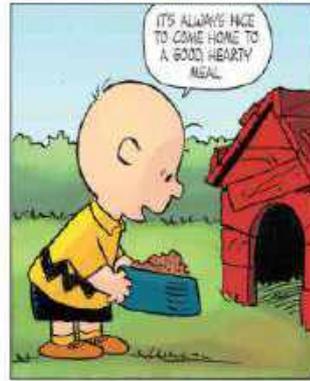
CREAK!

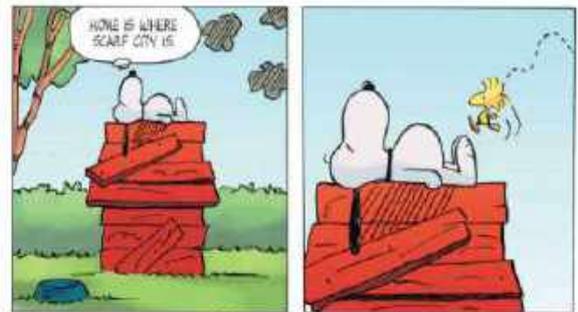
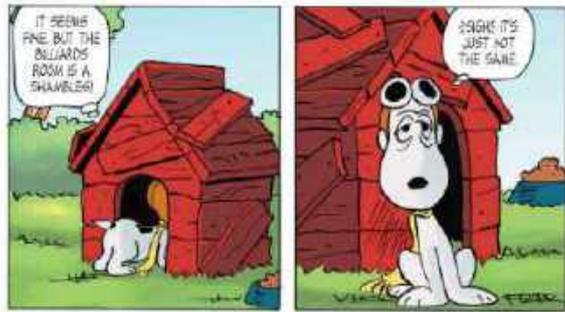




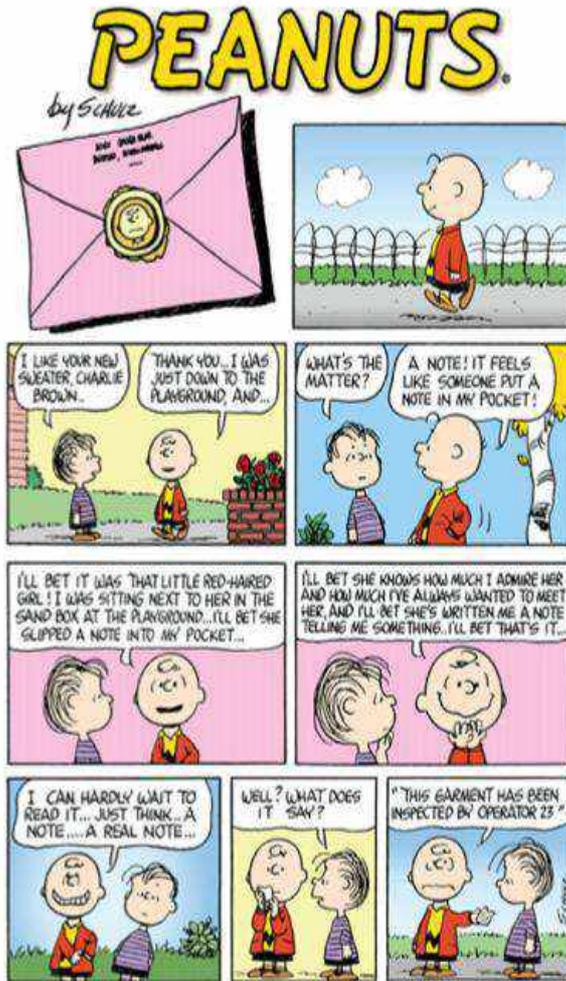






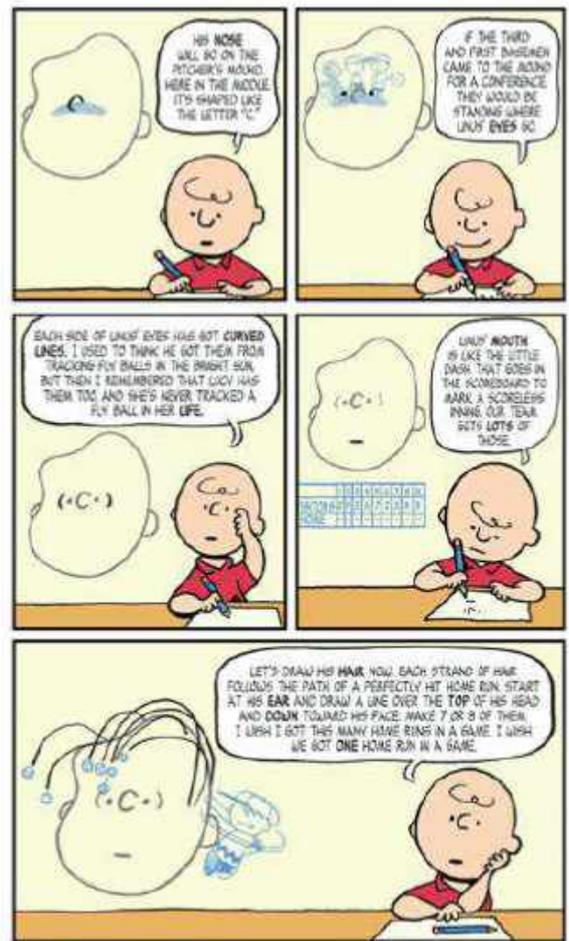
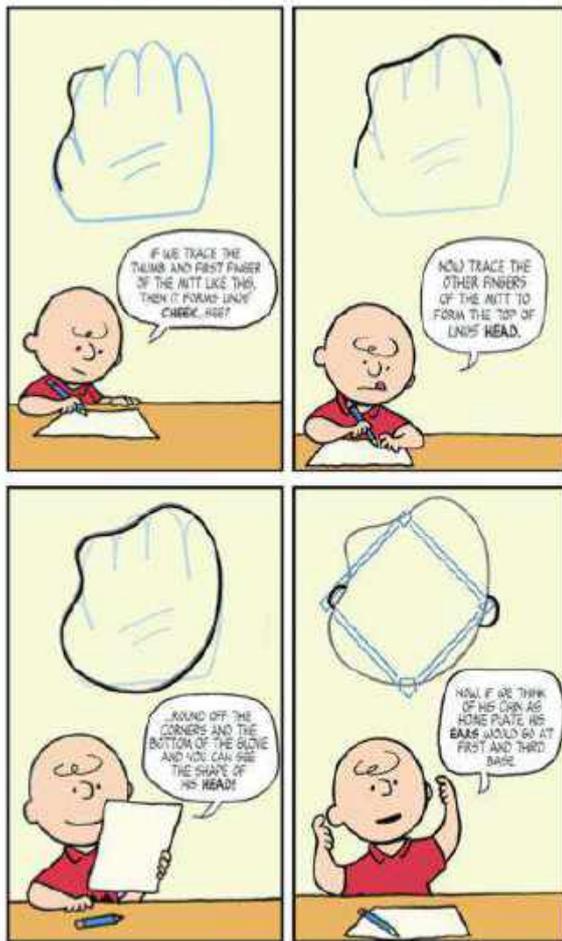


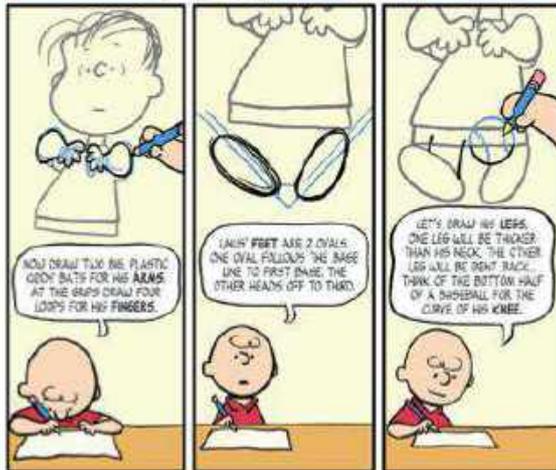
História 8



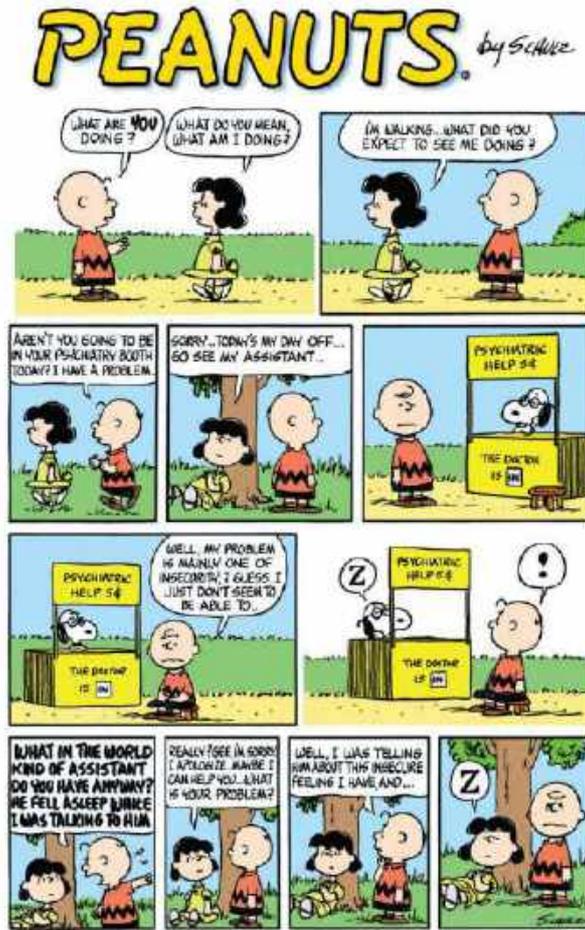








História 9



40

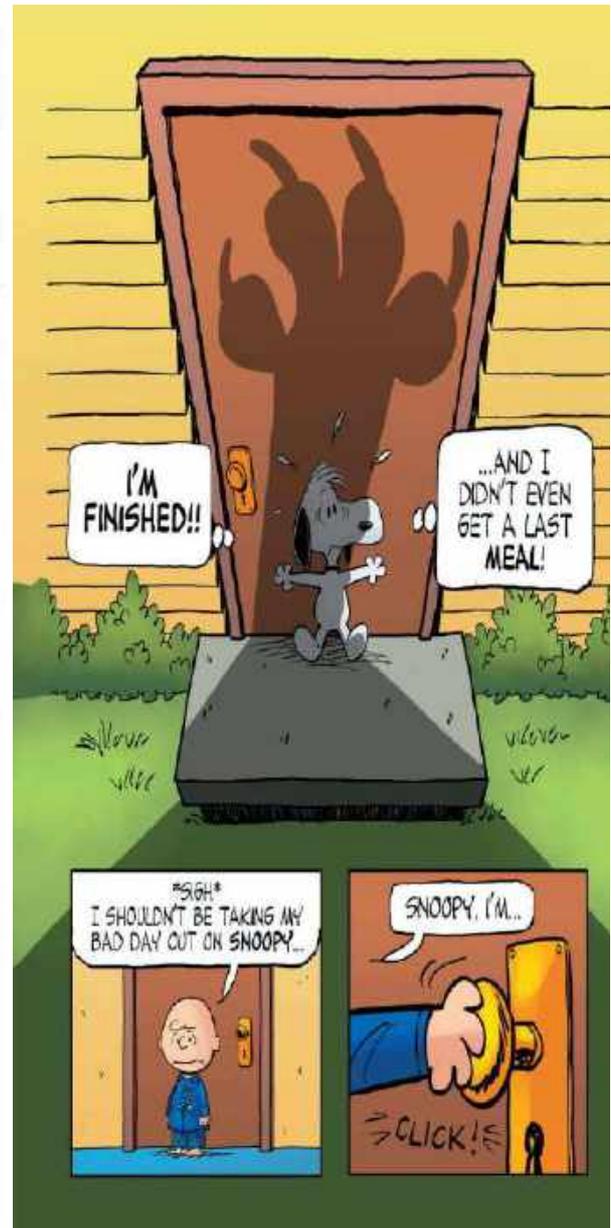




58

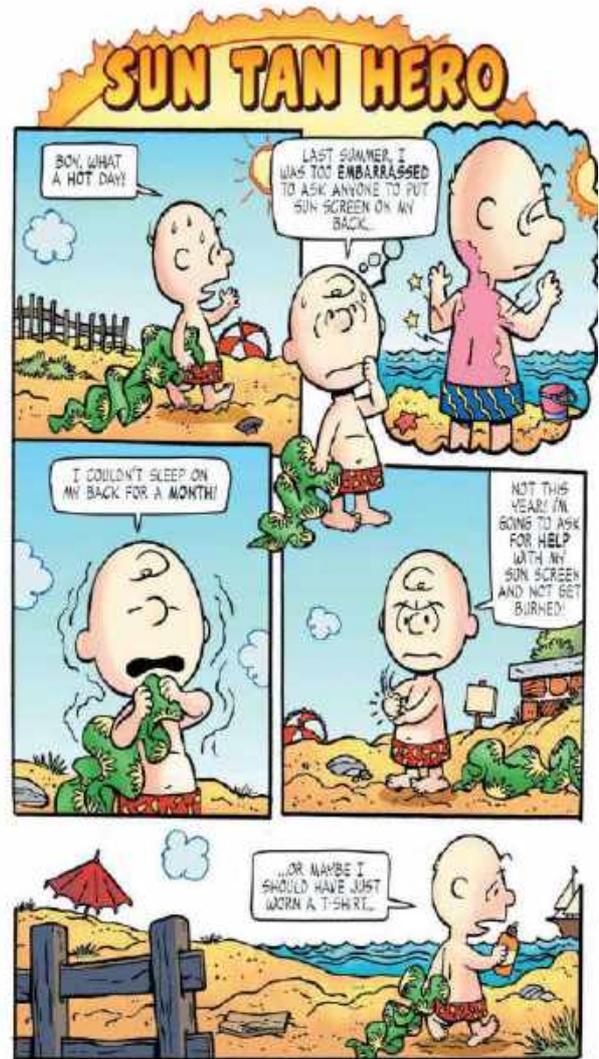








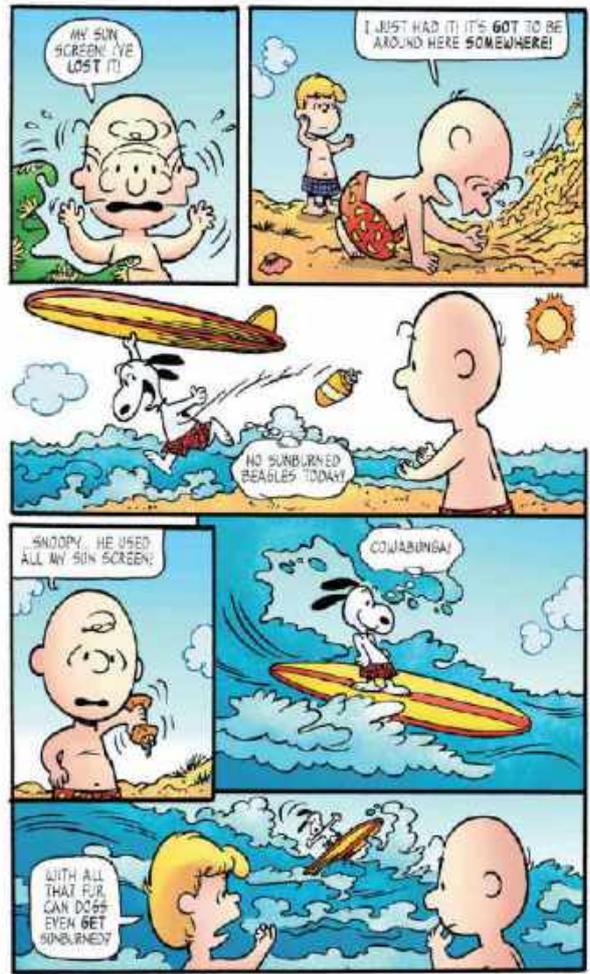
História 10







22



23



24



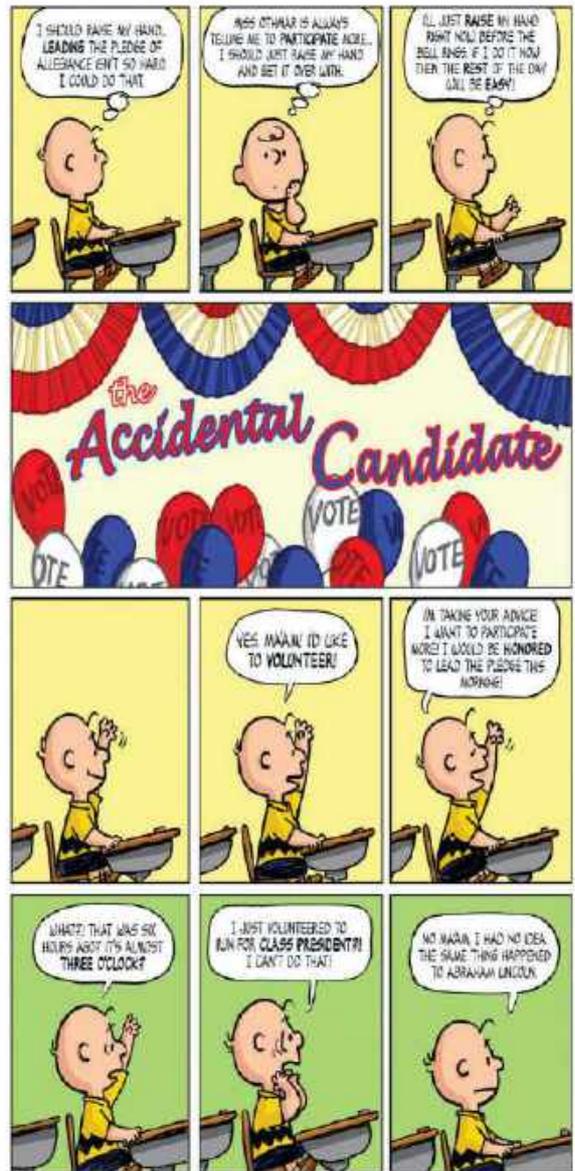
25

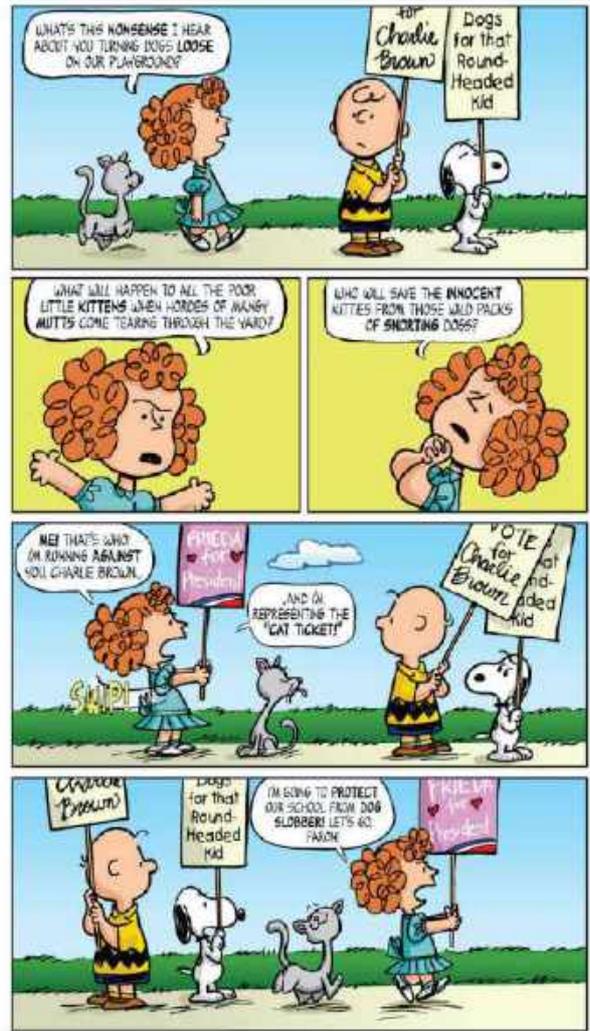




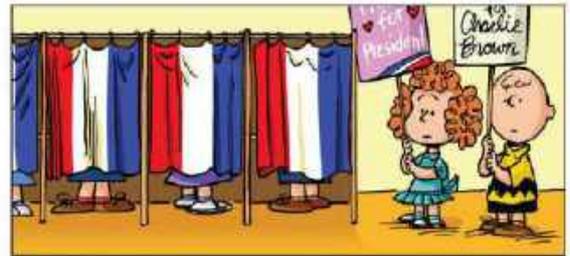
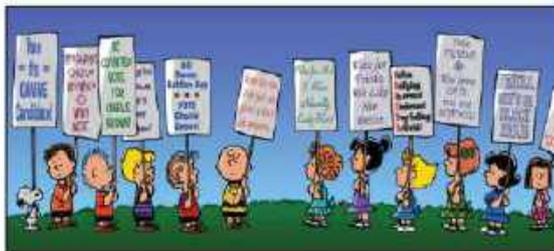
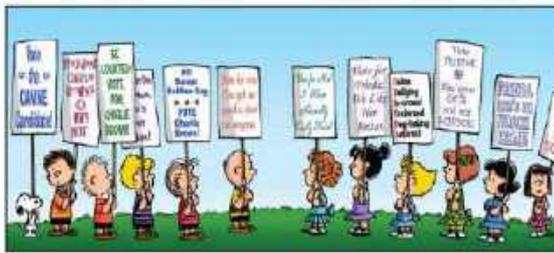


História 11

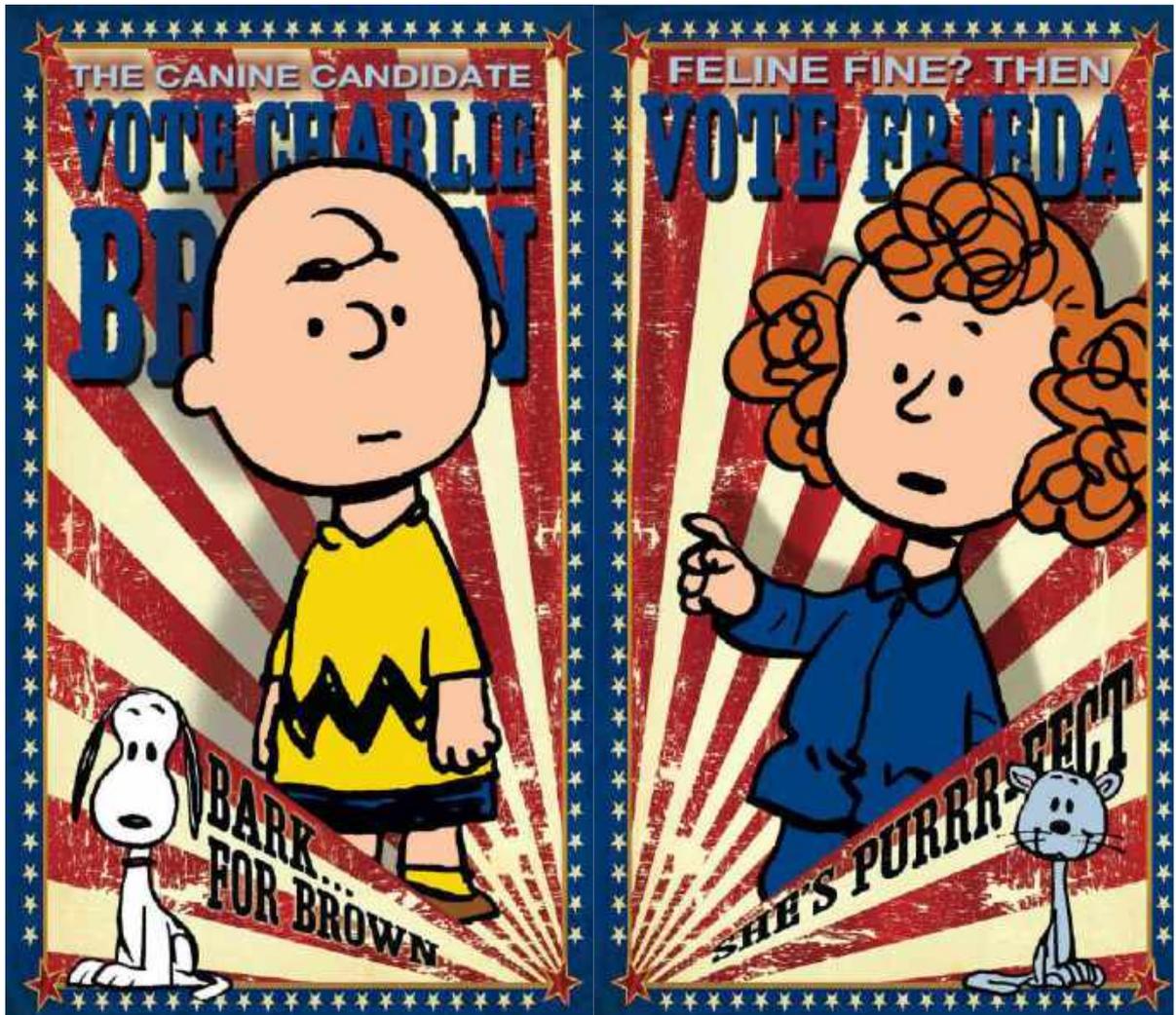






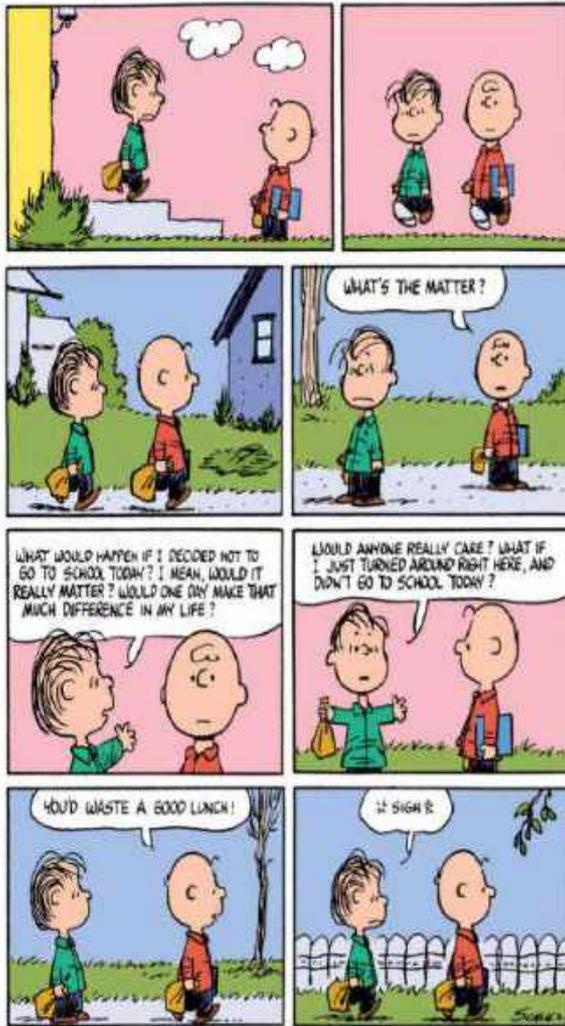


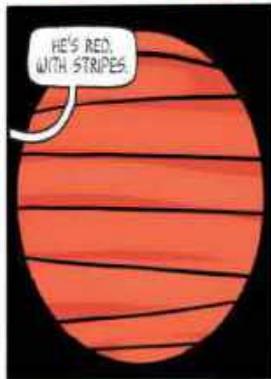


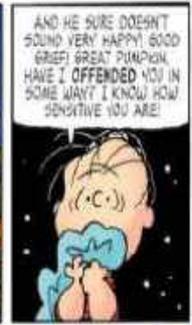


História 12

# PEANUTS by Schulz





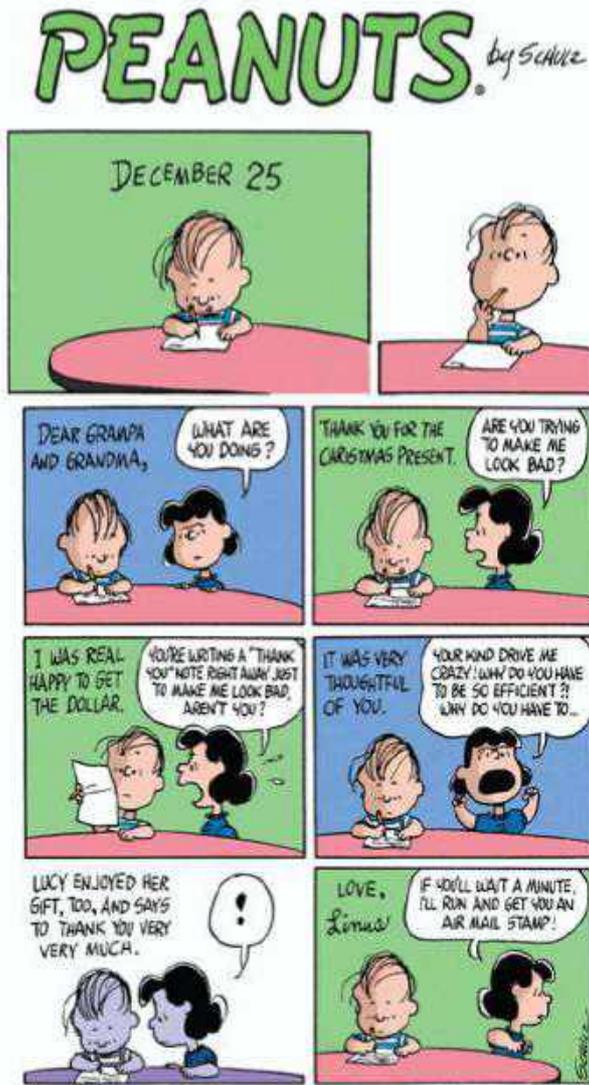




# PEANUTS<sup>®</sup> by SCHULZ



História 13













História 14

# PEANUTS by SCHULZ







História 15

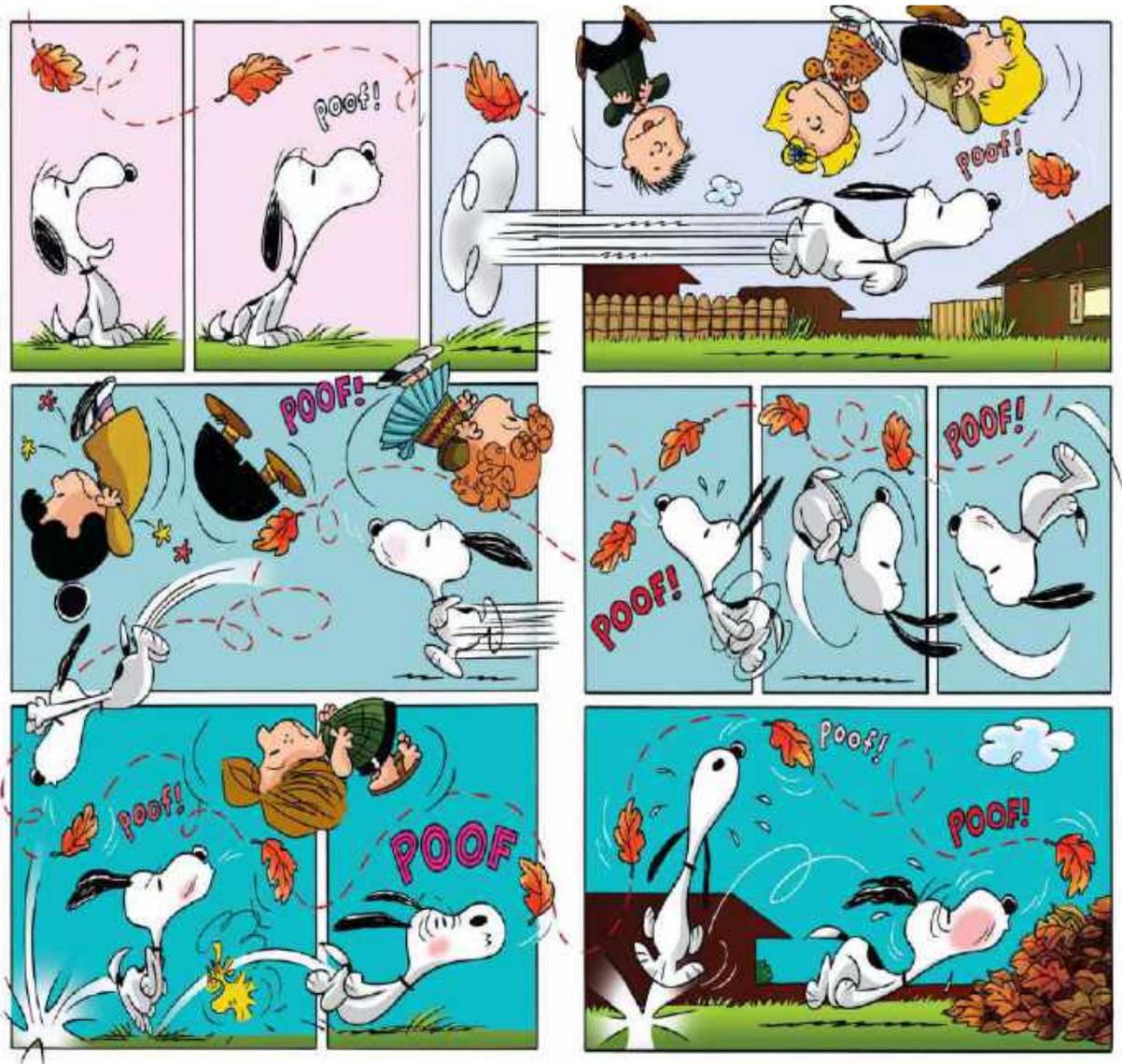


13





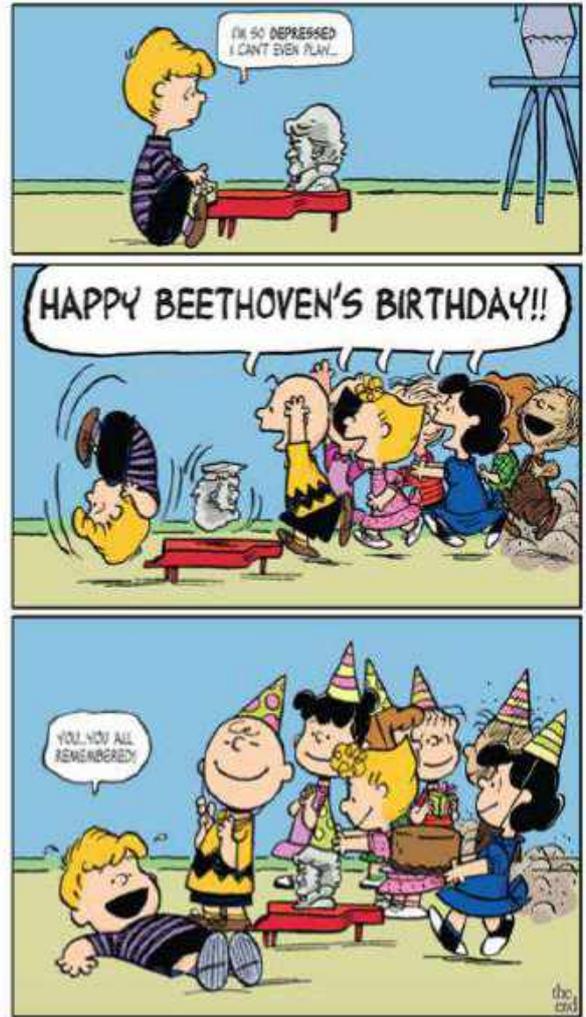




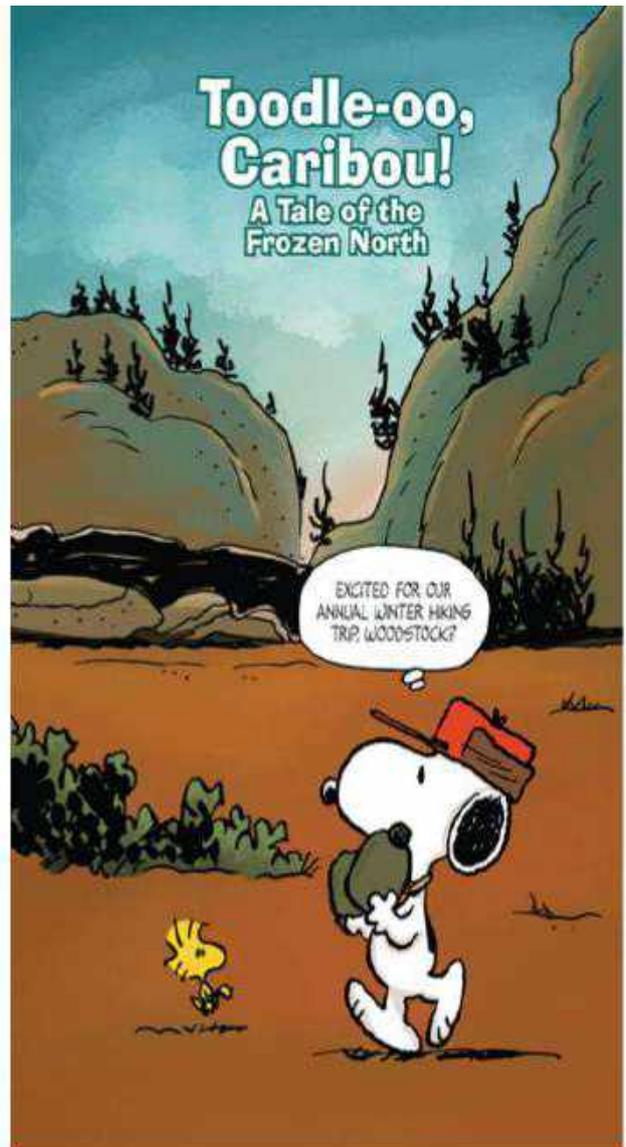
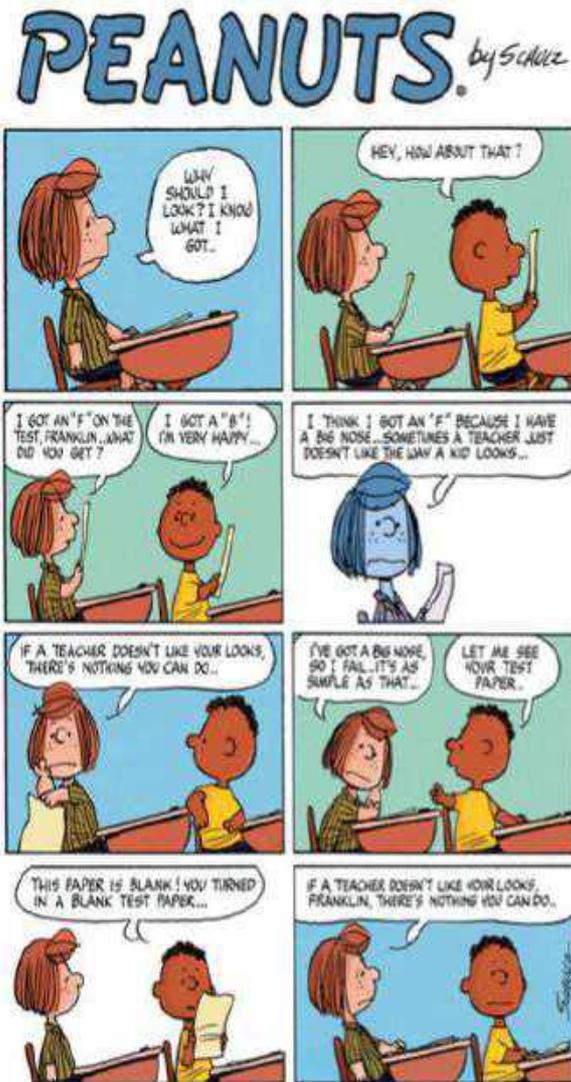


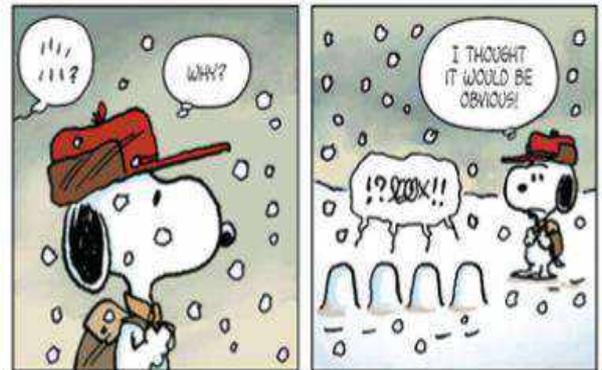
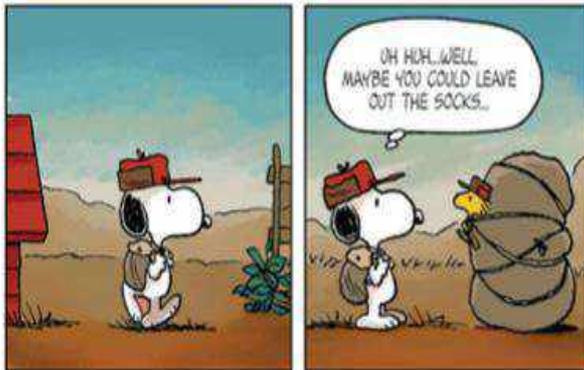


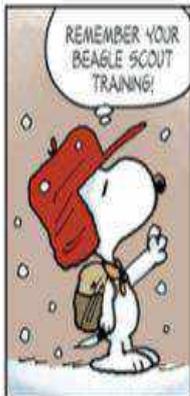
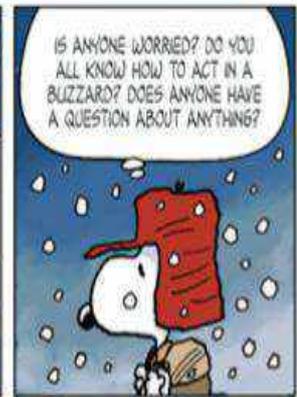


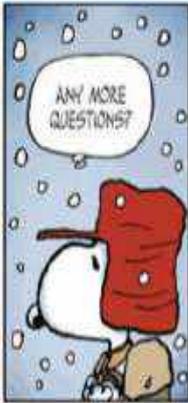


História 17











FROM THE  DRAWING BOARD

HERE YOU ARE, BIRD..

PEANUTS YOU KNOW WHY I BELIEVE YOUR STORY ABOUT THE GREAT PUMPKIN?

BECAUSE I'M VERY SUPERSTITIOUS. THAT'S WHY! THE MORE IMPOSSIBLE SOMETHING IS, THE MORE I BELIEVE IT! THAT'S THE WAY I AM!

"Peppermint Patty, the tomboy, is forthright, doggedly loyal, with a devastating singleness of purpose, the part of us that goes through life with blinders on. This can be wonderful at times but also disastrous."

YOU THINK THE "GREAT PUMPKIN" STORY IS IMPOSSIBLE?

OH, IT'S IMPOSSIBLE ALL RIGHT... IT'S IMPOSSIBLE STUPID AND RIDICULOUS..

BUT I BELIEVE IT!!

\* Sketches courtesy of the Charles M. Schulz Museum

## **ANEXO D – TEXTO SOBRE O HALLOWEEN E SOBRE LENDA REGIONAL**

### **The origin of Halloween and how Celtic trick-or-treating became Americanised**

Supermarket shelves are buckling under pumpkins and Google histories are clogged with fancy dress inspiration searches. There can only be one reason: Halloween, the spooky celebration observed every year on October 31, is creeping up on us. And for Britons this year, it could also be a Halloween Brexit.

Most commonly known as Halloween or Hallowe'en (a contraction of All Hallows' Evening), the spooky festival, which takes place at the end of this month, is also referred to as Allhalloween, All Hallows' Eve, or All Saints' Eve. It is the eve of the Western Christian feast of All Hallows' Day, – also known as All Saints' Day.

In recent years there have been complaints about the 'Americanised' event dominating British streets as October comes to an end, with some questioning why we even celebrate Halloween in the UK - however the tradition originally began on this side of the pond. But how did it evolve into the costume competition it is today?

#### **Why do we celebrate Halloween and when did it start in the UK?**

The Americanised Halloween that we experience today actually originated in the Celtic fringes of Britain, and was adapted over the decades by Christian traditions, immigrants' conventions and an insatiable desire for sweets.

The origin of the festival is disputed, and there are both pagan and Christian practices that have evolved into what Halloween is like today.

Some believe it originates from the Celtic pagan festival of Samhain, meaning 'Summer's End' which celebrated the end of harvest season.

Gaels believed that it was a time when the walls between our world and the next became thin and porous, allowing spirits to pass through, come back to life on the day and damage their crops. Places were set at the dinner table to appease and welcome the spirits. Gaels would also offer food and drink, and light bonfires to ward off the evil spirits.

The origins of trick or treating and dressing up were in the 16th century in Ireland, Scotland and Wales where people went door-to-door in costume asking for food in exchange for a poem or song.

Many dressed up as souls of the dead and were understood to be protecting themselves from the spirits by impersonating them. More about that below.

The Christian origin of the holiday is that it falls on the days before the feast of All Hallows, which was set in the eighth century to attempt to stamp out pagan celebrations. Christians would honour saints and pray for souls who have not yet reached heaven.

### **What has Halloween got to do with dressing up?**

Celts dressed up in white with blackened faces during the festival of Samhain to trick the evil spirits that they believed would be roaming the earth before All Saints' Day on November 1st.

By the 11th century, this had been adapted by the Church into a tradition called 'souling', which is seen as being the origin of trick-or-treating. Children go door-to-door, asking for soul cakes in exchange for praying for the souls of friends and relatives.

They went dressed up as angels, demons or saints. The soul cakes were sweet, with a cross marked on top and when eaten they represented a soul being freed from purgatory.

Nicholas Rogers, a historian at York University says that when people prayed for the dead at Hallow Mass, they dressed up. When praying for fertile marriages, "the boy choristers in the churches dressed up as virgins. So there was a certain degree of cross dressing in the actual ceremony of All Hallow's Eve."

In the 19th century, souling gave way to guising or mumming, when children would offer songs, poetry and jokes - instead of prayer - in exchange for fruit or money.

The phrase trick-or-treat was first used in America in 1927, with the traditions brought over to America by immigrants. Guising gave way to threatening pranks in exchange for sweets.

After a brief lull during the sugar rations in World War Two, Halloween became a widespread holiday that revolved around children, with newly built suburbs providing a safe place for children to roam free.

Costumes became more adventurous - in Victorian ages, they were influenced by gothic themes in literature, and dressed as bats and ghosts or what seemed exotic, such as an Egyptian pharaoh. Later, costumes became influenced by pop culture, and became more sexualised in the 1970s.

Many of us have fallen victim to a scary Halloween prank, or even played the nasty trickster ourselves. From jumping out of bushes dressed as zombies or spooking people in their sleep as ghosts - the terrifying list of possibilities is endless.

### **From turnip to pumpkin-carving**

The carving of pumpkins originates from the Samhain festival, when Gaels would carve turnips to ward off spirits and stop fairies from settling in houses.

A theory that explains the Americanised name Jack O'Lantern came from the folkloric story of Stingy Jack, who fooled the devil into buying him a drink. He was not let into heaven or hell - and when he died, the devil threw him a burning ember which he kept in a turnip.

The influx of Irish immigrants in the 1840s to North America could not find any turnips to carve, as was tradition, so they used the more readily available pumpkin into which they carved scary faces.

By the 1920s pumpkin carving was widespread across America, and Halloween was a big holiday with dressing up and trick-or-treating.

### **Halloween traditions around the world**

In Czech culture, chairs for deceased family members are placed by the fire on Halloween night alongside chairs for each living one.

In Austria some people leave bread, water and a lighted lamp on the table before going to bed. It is believed that this will welcome dead souls back to Earth.

Meanwhile in Germany, people hide their knives to make sure none of the returning spirits are harmed – or seek to harm them!

Barmbrack, a fruitcake, is used as part of a fortune telling game in Ireland. Muslin-wrapped treats are baked inside. If a ring is found, it means that the person will soon be wed; a piece of straw means a prosperous year is on its way; a pea means the person will not marry that year; a stick means an unhappy marriage or dispute; a coin represents good fortune.

The city of Kawasaki in Japan holds an annual Halloween costume parade. More than 100,000 watch it and 2,500 people take part.

In Manila, capital of the Philippines, pets get in on the action too. An annual costume contest aims to raise funds for animal welfare groups.

### **Regional short Stories: Saci-pererê**

The story I chose is about Saci-Pererê, one of the most famous Brazilian Folklore legends. The origin of this character dates back to the 18th century, in the southern part of the country, where African slaves mixed European (Portuguese) stories with indigenous legends and their own culture, creating the legend we know today. Saci-Pererê is a one-legged black boy, who smokes a pipe (African influence) and wears a magical red hood, that gives him powers, such as becoming invisible (European influence). He lost his leg during a Capoeira fight and nowadays spends his time doing pranks with everyone he finds. Since the creation of the character wasn't properly registered, there is no official origin story. However, many authors use him in their stories (Monteiro Lobato, for example), which makes him still very famous in modern days.

One of these stories begins with a mother telling her child (the narrator) about the legend of Saci-Pererê, she tells everything about his pranks and his powers and in the end she reveals that the Saci usually takes the bad children away and leaves them in the woods, which leaves the narrator very afraid (Exposition). A few months later, the narrator is going on a vacation to the countryside and remembers the story his mother told him, becoming terrified. However, his mom says that he doesn't need to worry about anything. Later, when he arrives there, everything was indeed normal (Rising Action). Until one day he finally sees the Saci messing around with the animals in a farm, he then sees the narrator and starts to chase him (climax). He starts to run as fast as he can to get away from the Saci, until he sees his mom and runs towards her. When he finally reaches her, the Saci had already run away, but the narrator is still afraid and promises to never misbehave again (Falling Action). And after that day, the Saci never bothered the kid again, and the kid was never mean to his mom again.

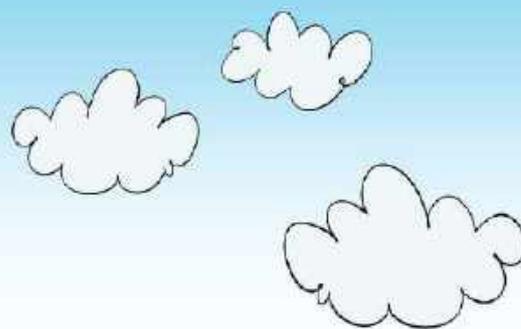
It is clear that the main characters in the story are the kid, the mom and the Saci, the setting is in some farm in the southern part of Brazil and the plot is about a child that encounters the Saci. It is also clear the use of allegory, since the narrator can represent any child and the Saci is the punishment they get for being bad, which make us conclude that the main theme of the story is misbehavior and punishment of children. Nowadays, this story can still be important since it has a universal message to kids, that can still be used by parents.

Caio N. Carozzi

## ANEXO E – UM POUCO SOBRE CHARLES M. SCHULZ



**Charles M. Schulz** once described himself as “born to draw comic strips.” Born in Minneapolis, at just two days old, an uncle nicknamed him “Sparky” after the horse Spark Plug from the Barney Google comic strip, and throughout his youth, he and his father shared a Sunday morning ritual reading the funnies. After serving in the Army during World War II, Schulz’s first big break came in 1947 when he sold a cartoon feature called “O! Folks” to the St. Paul Pioneer Press. In 1950, Schulz met with United Features syndicate, and on October 2 of that year, PEANUTS, named by the syndicate, debuted in seven newspapers. Charles Schulz died in Santa Rosa, California, in February 2000—just hours before his last original strip was to appear in Sunday papers.



## ANEXO F – ATIVIDADE COM PREMIAÇÃO

Regras:

Os participantes deverão procurar as palavras no dicionário (bilíngue- Inglês/Português) e seus respectivos significados/sentidos de acordo com as Histórias em Quadrinhos que estudamos em sala. O tempo será cronometrado e vencerá quem encontrar as palavras em menor tempo e escrever seu significado/sentido a que elas se referem nos textos estudados.

Lembrando ainda que as palavras a serem encontradas no dicionário têm a forma igual ao texto das Histórias em Quadrinhos estudadas, ou seja, vocês poderão **não** encontrar a palavra como está escrita, mas na sua forma de “origem”.

As palavras a serem procuradas são as seguintes:

- |             |                |
|-------------|----------------|
| 1.ALWAYS    | 11.NUDGE       |
| 2.BITE      | 12. RULES      |
| 3. FIERCEST | 13. SCREW      |
| 4. FUZZY    | 14. SHAKE      |
| 5.GLORIOUS  | 15. SOAP       |
| 6.GUILTY    | 16. SOONER     |
| 7.HOPELESS  | 17. SUMMER     |
| 8.KINDENESS | 18. VULTURE    |
| 9.MATTRESS  | 19. WEAKNESSES |
| 10.NAILS    | 20. WORRY      |

## ANEXO G – ATIVIDADE COM MÚSICA PARA PREENCHIMENTO DE LACUNAS

THINKING OUT LOUD – Ed Sheeran

When your \_\_\_\_\_ don't work like they used to before

And I can't sweep you off of your \_\_\_\_\_

Will your \_\_\_\_\_ still remember the taste of my love?

Will your \_\_\_\_\_ still smile from your cheeks?

**PERNAS/PÉS/BOCA/OLHOS**

And darling, I will be \_\_\_\_\_ you

Till we're \_\_\_\_\_

And baby, my heart could still fall as hard

At \_\_\_\_\_

And I'm thinking about \_\_\_\_\_

**AMAREI/SETENTA/VINTE E TRÊS/COMO**

\_\_\_\_\_ fall in love in mysterious ways

Maybe just the \_\_\_\_\_ of a hand

Well me, I fall in love with you every

\_\_\_\_\_ day

I just \_\_\_\_\_ tell you I am

**PESSOAS/TOQUE/CADA/GUERO**

So \_\_\_\_\_, now

Take me into your loving \_\_\_\_\_

Kiss me \_\_\_\_\_ the light of a thousand stars

Place your \_\_\_\_\_ on my beating heart

I'm thinking out \_\_\_\_\_

Maybe we \_\_\_\_\_ love right

where we are

**QUERIDA/BRAÇOS/SOB/CABEÇA/**

**ALTO/ACHADO**

When my hair's all but gone and my memory fades

And the crowds don't \_\_\_\_\_ my name

When my hands don't play the

\_\_\_\_\_ the same way

I know you will still love me the same

~~'Cause~~, honey, your \_\_\_\_\_

Could never \_\_\_\_\_

It's evergreen

And baby, your smile's forever in my

\_\_\_\_\_ and memory

**LEMBRAREM/CORDAS/ALMA/**

**ENVELHECERÁ/MENTE**

I'm thinking about how

People fall in love in \_\_\_\_\_

ways

And \_\_\_\_\_ it's all part of

a plan

Well, I'll just keep on making the same

\_\_\_\_\_ Hoping that you'll \_\_\_\_\_

**MISTERIOSAS/TALVEZ/ERROS/**

**ENTENDERÁ**

Then, baby, now  
 Take me into your loving arms  
 Kiss me under the light of a thousand  
 stars  
 Place your head on my beating heart  
 I'm thinking out loud  
 Maybe we found love right where we are

So baby, now  
 Take me into your loving arms  
 Kiss me under the light of a thousand  
 stars  
 Oh darling, place your head on my  
 beating heart  
 I'm thinking out loud

That maybe we found love right where we  
 are  
 Oh baby, we found love right where we  
 are  
 And we found love right where we are  
 I know you will still love me the same  
 'Cause, honey, your \_\_\_\_\_  
 Could never \_\_\_\_\_  
 It's evergreen  
 And baby, your smile's forever in my  
 \_\_\_\_\_ and memory

**LEMBRAREM/CORDAS/ALMA/  
 ENVELHECERÁ/MENTE**

I'm thinking about how  
 People fall in love in \_\_\_\_\_  
 ways  
 And \_\_\_\_\_ it's all part of  
 a plan  
 Well, I'll just keep on making the same

\_\_\_\_\_ Hoping that you'll \_\_\_\_\_

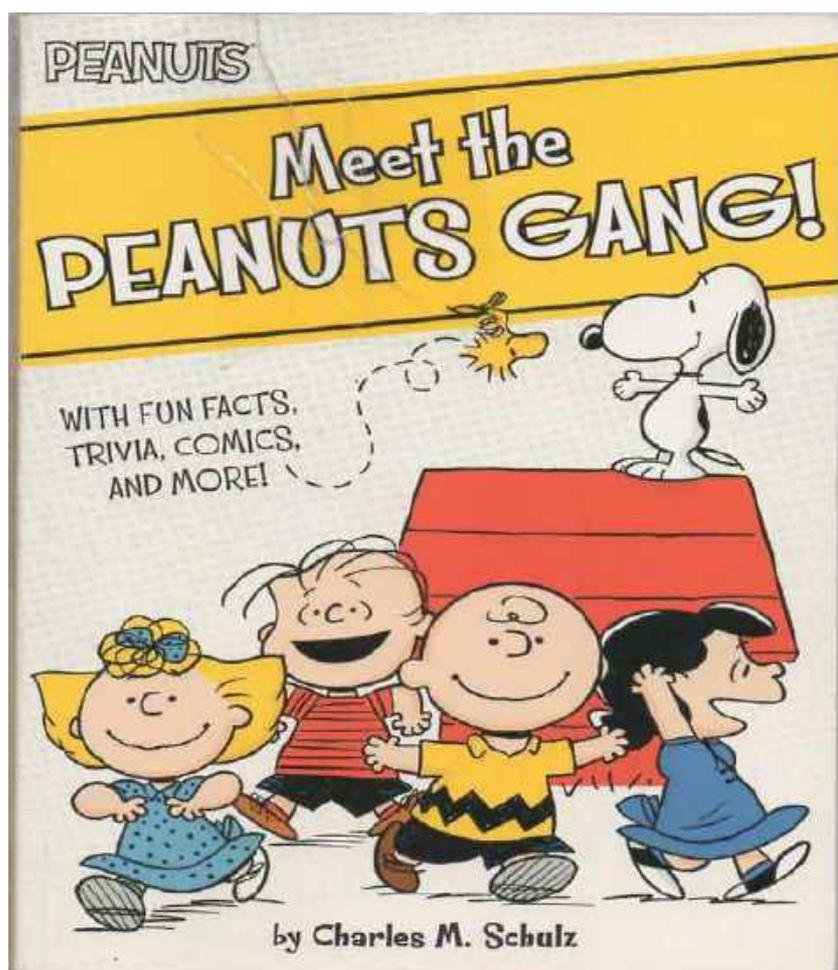
**MISTERIOSAS/TALVEZ/ERROS/  
 ENTENDERÁ**

Then, baby, now  
 Take me into your loving arms  
 Kiss me under the light of a thousand  
 stars  
 Place your head on my beating heart  
 I'm thinking out loud  
 Maybe we found love right where we are

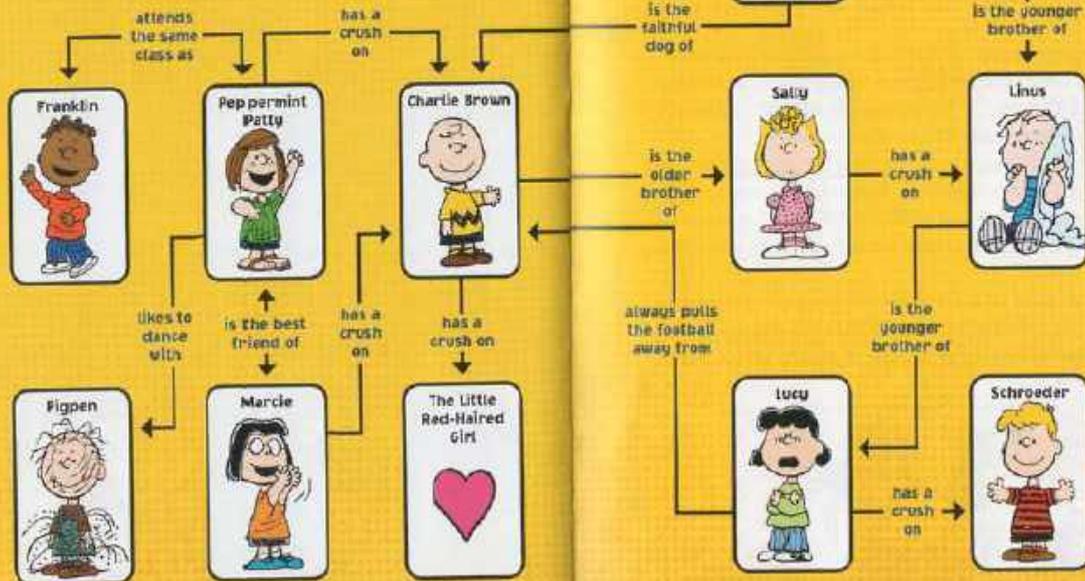
So baby, now  
 Take me into your loving arms  
 Kiss me under the light of a thousand  
 stars  
 Oh darling, place your head on my  
 beating heart  
 I'm thinking out loud

That maybe we found love right where we  
 are  
 Oh baby, we found love right where we  
 are  
 And we found love right where we are

**ANEXO H – ATIVIDADE ORAL: CONHECENDO OS PERSONAGENS DOS QUADRINHOS**



# PEANUTS FAMILY TREE



4

5

# MEET THE PEANUTS GANG

Charlie Brown was introduced to the world in the very first Peanuts comic strip, published on October 2, 1950, and Snoopy followed soon after . . . but the boy and his iconic dog are just a couple of the characters in the Peanuts world.

There's bossy-but-loveable Lucy and her little brothers, Linus and Rerun. There's Peppermint Patty, a proud tomboy; Pigpen, who has his own personal dust cloud; the never seen Little Red-Haired Girl, the object of Charlie Brown's affection; and so many more.

They all came out of the imagination—and pen—of Charles M. Schulz. Did you know that Schulz's childhood dog, Spike, was the inspiration for Snoopy? Or how Charlie Brown's famous zigzag



shirt came to be? In this guide to the Peanuts characters, you'll get to know the stories, read the comics, and meet the whole neighborhood!

**Charlie Brown's first appearance**  
October 2, 1950



**Snoopy's first appearance**  
October 4, 1950



## Schulz Says:

"ONE OF THE SECRETS OF A SUCCESSFUL COMIC STRIP IS NOT TO HAVE IT BASED ON THE PERSONALITY OF ONE CHARACTER. I REGARD THE COMIC STRIP LIKE THE KEYBOARD OF A PIANO. IF YOU KEEP PLAYING THE SAME NOTE OVER AND OVER IT SOON BECOMES BORING. BUT IF YOU HAVE AN ENTIRE KEYBOARD TO PLAY, YOU CAN PRODUCE A GREAT VARIETY OF MUSIC."



## CHARLIE BROWN AND FAMILY

# CHARLIE BROWN

"Good Ol' Charlie Brown" is the star of the Peanuts world, the loveable loser in the zigzag shirt who never gives up (even though he almost never wins). While his friends think he's hopeless, he's the center of the comic strip universe. He manages the world's worst baseball team . . . yet shows up for every game. He can't muster up the courage to talk to the Little Red-Headed Girl . . . yet keeps hoping she'll fall for him. And although he gets grief from his friends, the Kite-Eating Tree, and even his own dog, Snoopy, Charlie Brown keeps on trying. He brings Snoopy his food every morning and night; watches out for his little sister, Sally; and stays friends with Lucy when she gives him a hard time. That's what pet owners, brothers, and friends are for!

9



9



**CATCHPHRASES**

“Good grief!”  
 “I can’t stand it! I just can’t stand it!”  
 “Aaugh!”

**THE KITE-EATING TREE**

A lot of Charlie Brown’s frustration is a direct result of the Kite-Eating Tree. Whenever he wants to fly a kite—one of his favorite things to do—the tree gets in his way. The second Charlie Brown tries to fly a kite, the tree gobbles it up! It has also eaten Linus’s blanket and Schroeder’s piano . . . when Lucy threw them into the tree out of spite.



**DID YOU KNOW**

- Charlie Brown’s dad is a barber just like Charles Schulz’s father.
- Charlie Brown’s baseball team once lost a game by a score of 40 to 0. Charles Schulz’s childhood team lost a game by the same score.
- In the beginning, Charlie Brown’s shirt didn’t have a zigzag stripe, but now he has a closet full of them that come in all sorts of colors including blue, red, and yellow.



**IN CHARLIE BROWN’S OWN WORDS**

“EVERYONE SHOULD START THE DAY WITH THIRTY PUSH-UPS!”

“IT’S NOT WISE TO LIE IN BED AT NIGHT ASKING YOURSELF QUESTIONS THAT YOU CAN’T ANSWER!”

“LIFE IS SOING BY TOO FAST FOR ME . . . STOP THE CLOCK!”

“THE WORLD IS FILLED WITH WONDAYS!”

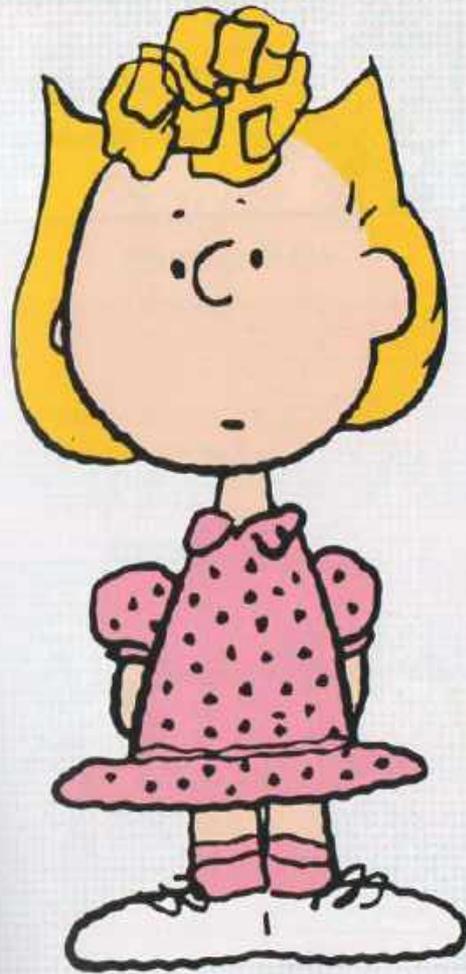
“GOOD-BYES ALWAYS MAKE MY THROAT HURT . . . I NEED MORE HELLOS.”

“IF YOU GRIT YOUR TEETH AND SHOW REAL DETERMINATION, YOU ALWAYS HAVE A CHANCE!”

# SALLY BROWN

Sally is Charlie Brown's little sister, and she is full of questions. Why does she have to go to school? And what's the capital of Venezuela? She is always on the hunt for answers. When she doesn't get them, she comes up with a new philosophy, asking "Who cares?" or "Why are you telling me?" Sally seems perpetually confused by the world. She mangles common speech and battles schoolteachers who refuse to appreciate her individuality. She's also rather greedy and wants to make sure that she receives her "fair share" . . . which often seems much larger than anybody else's. Sally is equally determined in her love for Linus, even though he doesn't like it when she calls him her "Sweet Babboo."

16

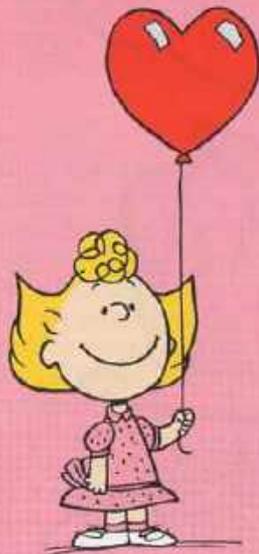


17



**DID YOU KNOW**

• "Sweet Babboo," Sally's pet name for Linus, was inspired by Charles Schulz's wife, Jean. It's the same pet name she used for him!



• For six months, Sally had a lazy eye, also called amblyopia, and had to wear an eye patch.



• Sally is known for often using the wrong word in her school reports.  
• She calls Charlie Brown "Big Brother."

**THE EARLY YEARS**

When Sally was born on May 26, 1954, Charlie Brown was so excited to hear the news, he got a *little* confused:



This is what Sally looked like as a baby:



**LIKES AND DISLIKES**  
**LIKES**

**Her Philosophies:** As soon as she chooses one, she finds another...



**Talking to the School Building:** At least it listens to her!



## SNOOPY AND HIS ALTER EGOS

# SNOOPY

Snoopy is Charlie Brown's dog, but it might be more accurate to say that Charlie Brown is Snoopy's person. The world-famous beagle has a sassy streak that often gets him into trouble. He started out life as a puppy at the Daisy Hill Puppy Farm and eventually found a home with Charlie Brown. Although he behaved as a regular dog during the early years of Peanuts, Snoopy eventually started walking on his hind legs; doing happy dances; and imagining himself as a World-Famous Writer, Joe Cool, the Flying Ace, and more. A dog might usually be a man's best friend, but Snoopy is more faithful to his feathered sidekick, Woodstock, than to his devoted owner. He's a dog with a mind—and an imagination—of his own. At the end of each day, though, Snoopy needs Charlie Brown as much as Charlie Brown needs him. "Nothing is more comforting," Charlie Brown once says, "than sitting with your faithful dog in your lap." Snoopy would probably agree, except to state that he prefers to sit with his chin resting on Charlie Brown's round head!

22



23



**CATCHPHRASE**  
 "That round-headed kid."  
 (When he's thinking about  
 Charlie Brown.)

**Schulz Says:**  
 "SNOOPY REFUSES TO BE CAUGHT IN THE TRAP OF DOING ORDINARY THINGS LIKE CHASING AND RETRIEVING STICKS."  
 "I PATTERNED SNOOPY IN APPEARANCE AFTER A DOG I HAD WHEN I WAS ABOUT THIRTEEN YEARS OLD. HIS NAME WAS SPIKE, AND HE LOOKED A LITTLE BIT LIKE THE ORIGINAL SNOOPY, BUT SNOOPY DIDN'T START OFF BEING A BEAGLE. IT'S JUST THAT 'BEAGLE' IS A FUNNY WORD."



**DID YOU KNOW**

• Charlie Brown wasn't Snoopy's first owner. It was a girl named Lila who brought Snoopy home, only to discover that her family's building didn't allow dogs. Lila writes to Snoopy and sends him Valentines, and when she was in the hospital, Snoopy went to visit her.



• Snoopy's doghouse once burned down and was rebuilt. The inside of his doghouse has never been shown in the comic, but it seems to hold much more than it should, given its size.



• Snoopy reads *War and Peace* at the rate of one word a day.



## THE VAN PELT FAMILY

LUCY  
VAN PELT

Lucy is known around the neighborhood for being crabby, bossy, and a fussbudget—she always finds a reason to complain. She has a sharp tongue, and she isn't afraid to use it. Whether she's happily listing all of Charlie Brown's faults or forcing her little brother Linus to give up his blanket, Lucy always believes she is right. She even runs her own psychiatrist's booth for a profit, even though she only charges five cents! She plays a running joke on Charlie Brown, offering to hold a football while he kicks it, only to pull away the ball at the last second. Lucy's one weakness? Her unrequited love for the piano-playing Schroeder. Unfortunately, he tends to ignore her, even when she's draped at the foot of his piano.

32



33



**CATCHPHRASE**  
 "you blockhead!"

**DID YOU KNOW**

- Lucy often speaks out for women's rights and aspires to one day be president and queen.
- Her signature footwear is black-and-white saddle shoes.

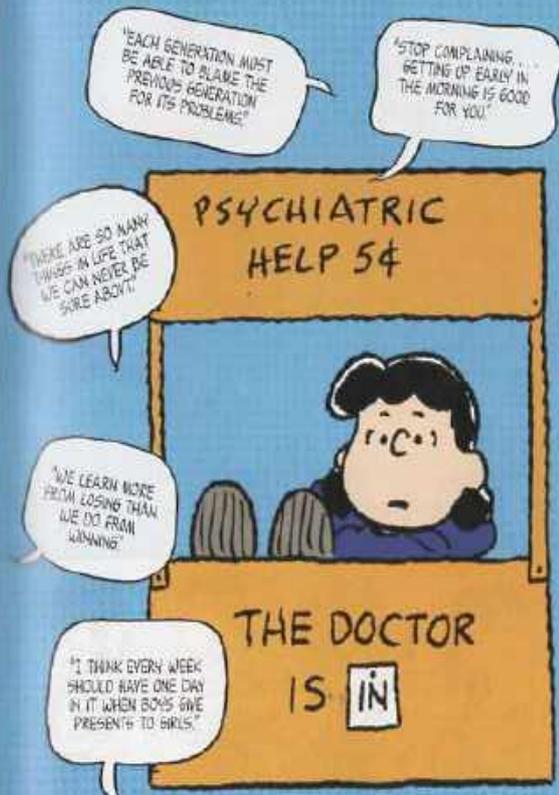
**Schulz Says:**

"LUCY COMES FROM THAT PART OF ME THAT'S CAPABLE OF SAYING MEAN AND GARCASTIC THINGS, WHICH IS NOT A GOOD TRAIT TO HAVE, SO LUCY GIVES ME A GOOD OUTLET. BUT EACH CHARACTER HAS A WEAKNESS, AND LUCY'S WEAKNESS IS SCHROEDER. WITH SCHROEDER, EVEN LUCY HAS MOMENTS OF SENTIMENTALITY, LIKE THE TIME SHE ASKED HIM WHY HE NEVER SENT HER FLOWERS AND HE SAID, 'BECAUSE I DON'T LIKE YOU!' AND SHE ANSWERED, 'THE FLOWERS WOULDN'T CARE.'"

"NOW ABOUT LUCY BEING SO MEAN, SHE IS MEAN FIRST BECAUSE IT IS FUNNY, AND BECAUSE IT JUST FOLLOWS THE STANDARD COMIC STRIP PATTERN THAT THE SUPPOSEDLY WEAK PEOPLE IN THE WORLD ARE FUNNY WHEN THEY DOMINATE THE SUPPOSEDLY STRONG PEOPLE."

**LUCY'S PSYCHIATRIST'S BOOTH**

Unlike most children, who have lemonade stands, Lucy can often be found dispensing advice from her five-cent psychiatrist's booth. Today, as usual, the doctor is in! But beware: . . . While she offers up some useful words of wisdom, she is also known for giving terrible advice.



"EACH GENERATION MUST BE ABLE TO BLAME THE PREVIOUS GENERATION FOR ITS PROBLEMS!"

"STOP COMPLAINING. GETTING UP EARLY IN THE MORNING IS GOOD FOR YOU!"

"THERE ARE SO MANY THINGS IN LIFE THAT WE CAN NEVER BE SURE ABOUT!"

"WE LEARN MORE FROM LOSING THAN WE DO FROM WINNING!"

"I THINK EVERY WEEK SHOULD HAVE ONE DAY IN IT WHEN BOYS GIVE PRESENTS TO GIRLS."

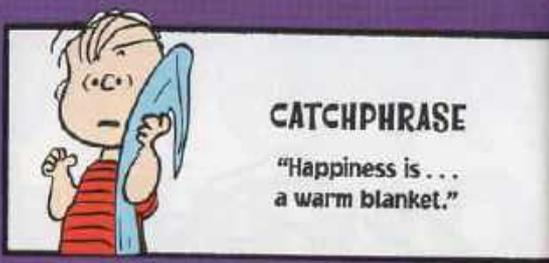
# LINUS VAN PELT

Linus is the thoughtful neighborhood philosopher who always has a kind word for everybody . . . even his bossy older sister, Lucy. He might sound all grown-up, but he doesn't go anywhere without clutching his dear security blanket. He is also the smartest kid on the block (though he would never admit it) and is Charlie Brown's best friend and his second baseman on the baseball team. Linus is a true believer, whether it's believing the outrageous whoppers that Lucy passes off as "educated facts" or trying in vain, every October, to persuade his friends to celebrate the arrival of the Great Pumpkin, who Linus believes brings toys to children on Halloween. Like all those who believe the best of the world, however, Linus suffers more than most when people (or pumpkins) let him down.

38



39

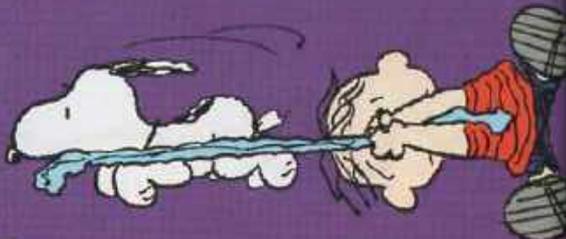
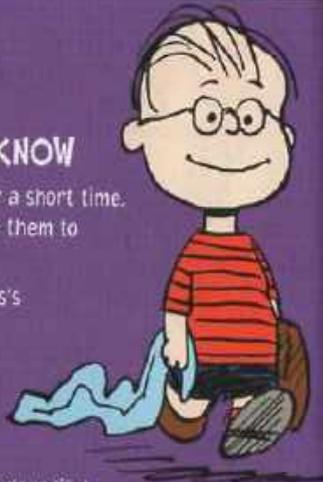


**CATCHPHRASE**

**"Happiness is . . . a warm blanket."**

**DID YOU KNOW**

- Linus wore glasses for a short time. Snoopy constantly stole them to torment him.
- Lucy once turned Linus's blanket into a kite.
- Snoopy likes to grab on to an end of Linus's blanket and start running . . . while Linus holds on for dear life!



**Schulz Says:**  
 "LINUS IS STRONG ENOUGH TO CARRY A STRIP BY HIMSELF. HIS BIGGEST WEAKNESS, OF COURSE, IS THE BLANKET. BUT HE'S VERY BRIGHT. . . . LINUS'S PROBLEM IS THAT HE'S UNDER THE THUMB OF HIS DOMINATING SISTER AND A MOTHER WHO PUTS NOTES IN HIS LUNCH TELLING HIM TO STUDY HARDER. AS CHARLIE BROWN SAYS, 'NO WONDER HE CARRIES THAT BLANKET!' I LIKE TO WORK WITH LINUS. HE'S A NEAT CHARACTER."

**IN LINUS'S OWN WORDS**



"IT'S SURPRISING WHAT YOU CAN ACCOMPLISH WITH A LITTLE SMOOTH TALKING AND SOME FAST ACTION!"

"NEVER GET YOUR STOMACH FOR A JELLY BREAD SANDWICH UNTIL YOU'RE SURE THERE'S SOME JELLY!"

"LIFE IS MORE PLEASANT WHEN YOU HAVE SOMETHING TO LOOK FORWARD TO!"

"WITH MY BLANKET IN HAND AND THE SYMPATHY OF MY FRIENDS, I CANNOT FAIL!"

"THERE'S A GOOD FEELING TO BE HAD FROM SHARING!"

"DOGS ACCEPT PEOPLE FOR WHAT THEY ARE."

## PEANUTS PALS

PEPPERMINT  
PATTY

A fearless leader and a natural athlete, Peppermint Patty is up to any challenge . . . except studying. She never met a school day she didn't hate. But this tough girl has a soft side too: She's hopelessly in love with her pal Charlie "chuck" Brown—who has no idea. For Peppermint Patty, sports are easy; it's life that's hard. Peppermint Patty lives in a different neighborhood from Charlie Brown, Snoopy, and the gang, but she goes to the same school as Franklin and her best friend, Marcie. She lives with her dad, who's a single father. Baseball, football, and ice-skating are just a few of the sports she excels at and just one of the reasons her dad always calls her "his rare gem."





# MARCIE

Marcie is Peppermint Patty's best friend, loyal follower, and complete opposite. She's horrible at sports but terrific at friendship, especially with Charlie Brown, who she calls "Charles," and Peppermint Patty, who she calls "sir." Where Peppermint Patty struggles to get even D minuses in class, Marcie is a whiz, and while Peppermint Patty hits home runs, Marcie can't tell the difference between baseball and hockey. Marcie always does her homework well (and quickly) and always knows the right answer when she gets called on in class. But she doesn't flaunt her knowledge; she goes out of her way to help the other kids figure out the right answers. Marcie is one of the sweetest kids in the neighborhood.



### DID YOU KNOW

• Though Marcie first appeared by name in 1971, a girl named Clara, who bears a striking resemblance to her, attended Camp Kamp with Peppermint Patty in 1968.

## LIKES AND DISLIKES

### LIKES

**Calling Peppermint Patty "Sir":** Marcie does this again and again, unaware that it bothers her friend.



**School, Reading, Learning, and Studying:** She loves anything to do with learning.



**Charlie Brown:** She has a crush on Charlie Brown too. It might be the one thing she and Peppermint Patty have in common.



### DISLIKES

**The Fact That Peppermint Patty Doesn't Like School:** She spends a lot of her time trying to convince her to go!



**Sports of All Kinds:** Marcie hates sports as much as Peppermint Patty loves sports.



### Schulz Says:

"I LOVE THE LITTLE RELATIONSHIP, WHICH TOOK A LONG TIME TO DEVELOP BETWEEN MARGIE AND PEPPERMINT PATTY. THEY INSULT EACH OTHER ALL THE TIME YET THEY STILL APPRECIATE EACH OTHER."

# SCHROEDER

A mini musical genius, Schroeder is rarely separated from his incredibly versatile toy piano or his idol, Beethoven. Everything—school, girls, summer camp—takes a backseat to his daily regimen of piano practice. The only exception is when he's calling a game as a reliable catcher on Charlie Brown's baseball team. Schroeder tries (with limited success) to signal the proper pitch, only to watch as the opposing team fires another line drive right over the pitcher's mound. The rest of his time is spent fending off unwanted advances from Lucy, who parks herself at the end of his piano and talks about the happy life they might share . . . a dream in her mind, a nightmare in his. If only she could understand, music is his true love!



## DID YOU KNOW

- Schulz chose Beethoven as Schroeder's muse because he believed words beginning with B sounded funny . . . like "blockhead" and "beagle."
- Schroeder believes Beethoven was the first president of the United States and that his birthday should be a national holiday!
- Snoopy sometimes interacts with Schroeder's music notes in a way that isn't humanly—or caninely—possible.

ONLY 5 MORE SHOPPING DAYS 'TIL BEETHOVEN'S BIRTHDAY



## THE EARLY YEARS

Schroeder first appeared in the comic strip as a baby, and Charlie Brown is the one who first showed him a piano. For Schroeder and the piano, it was love at first sight . . .



### Schulz Says:

"SCHROEDER WAS NAMED AFTER A YOUNG BOY WITH WHOM I USED TO CADDY AT A GOLF COURSE IN ST. PAUL. I DON'T RECALL EVER KNOWING HIS FIRST NAME BUT JUST 'SCHROEDER' SEEMED RIGHT FOR THE CHARACTER IN THE STRIP EVEN BEFORE HE BECAME THE GREAT MUSICIAN HE NOW IS."



# FRANKLIN

Franklin is Charlie Brown's quiet friend and confidant. Along with Linus, Franklin is one of the few Peanuts characters who never pokes fun at Charlie Brown. In fact, Franklin never has an unkind word for anybody; like Marcie, he's genuinely thoughtful and kind. He lives in a different neighborhood from Charlie Brown and most of his friends, so he attends a different school and plays on a different baseball team. When he visits Charlie Brown's neighborhood, he takes the weirdness of that beagle, the girl with the psychiatrist's booth, and the kid with the blanket with a grain of salt. In the comic strips where Charlie Brown is seen standing behind a wall, voicing his doubts and philosophies, Franklin is often there, lending an ear to his friend.





# PIGPEN

Happily traveling in his own private dust storm, Pigpen is completely comfortable in his own skin. Despite his outward appearance, he always holds his head high. Pigpen is an archaeologist in the making, and if there's a pile of dirt around, he will be in it! He appreciates the finer things in life, like soot, dust, mud, and grime. Pigpen long ago gave up worrying about such petty concerns... and small wonder, since he's kept cool by several layers of clay. Although the rest of the Peanuts gang sometimes questions his habits, Pigpen proceeds as if having his own private dust storm is the most natural thing in the world. His position speaks volumes for those who get picked on for their differences: If it doesn't bother him, why should it bother anybody else?

68



69



**CATCHPHRASE**  
"I'm a dust magnet!"

**Schulz Says:**

"PIGPEN IS A HUMAN SOIL BANK WHO RAISES A CLOUD OF DUST ON A PERFECTLY CLEAN STREET AND PASSES OUT GUM DROPS THAT ARE INVARIABLY BLACK."



**DID YOU KNOW**

• Charlie Brown is the one kid who usually accepts Pigpen for who he is, even defending his uncleanness, and apologizing when he gives Pigpen a hard time.



• Pigpen actually took a shower in the comic strip on December 24, 1959. This is how he looks, all cleaned up:



**PIGPEN THROUGH THE AGES**

"I NOW HAVE TWENTY CHARACTERS, BUT THERE ARE REALLY ONLY SIX. I HAVE NOT GIVEN THE OTHERS DEPTH ENOUGH TO MAKE THEM REALLY USEFUL. PIGPEN, FOR INSTANCE, HE'S ONLY GOOD WHEN HE'S DIRTY, AND I DON'T THINK ABOUT LITTLE BOYS WHO NEED A BATH ALL THAT MUCH."

—Charles Schulz



1950s



1960s

1970s

1980s

1990s

**SNOOPY'S FRIENDS AND FAMILY**

**WOODSTOCK**

Woodstock is a little yellow bird who is Snoopy's best friend, sidekick, and confidant. Whether it's as faithful mechanic to the World War I Flying Ace, loyal secretary to the Head Beagle, or root beer drinking buddy on New Year's Eve, Woodstock is never far from Snoopy's side, and they wouldn't have it any other way. In a world dominated by larger creatures—both on two legs and on four—Woodstock depends on Snoopy for protection. We never learn what species of bird Woodstock is, but he doesn't behave like a regular bird. With Snoopy's help, he doesn't have to fly south for the winter or do what other birds do. The closest he gets to flying south is diving into Snoopy's water bowl. He's a special little bird!

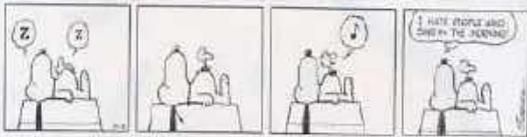


### DID YOU KNOW

- Woodstock was first seen in the strip in 1967, as an unnamed bird who often flew upside down. He didn't get named until 1970, after the Woodstock music festival.
- He speaks in a language only Snoopy understands.



- Woodstock can often be seen sleeping on Snoopy's belly.



## LIKES AND DISLIKES

### LIKES

**His Nest:** There's no place like home!

**His Friend Snoopy:** Snoopy protects Woodstock in every way he can.



**Worms:** Unlike other birds, Woodstock has crushes on worms instead of eating them.

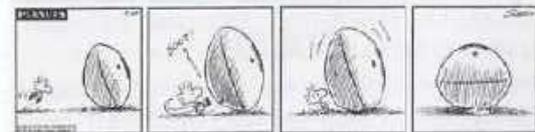


### DISLIKES

**Snoopy, When He Teases Him:** Do not try this at home!



**Having to Be Careful Because He's Small:**



### Schulz Says:

"WOODSTOCK KNOWS THAT HE IS VERY SMALL AND INCONSEQUENTIAL. INDEED, IT'S A PROBLEM WE ALL HAVE. THE UNIVERSE BOGGLES US. IN THE LARGER SCHEME, WE SUDDENLY REALIZE WE AMOUNT TO VERY LITTLE. . . WOODSTOCK IS A LIGHTHEARTED EXPRESSION OF THAT IDEA."



# SNOOPY'S SIBLINGS

Snoopy has one sister, Belle, and four brothers, all born at the Daisy Hill Puppy Farm. They were separated for a long time after they left the farm. Then Charlie Brown helped Snoopy by writing a letter to the owners, asking them to track down Snoopy's siblings. Soon Snoopy reunited with them. Snoopy sees Spike pretty often, even though he lives far away in the desert, but Snoopy doesn't see his sister and other brothers as much. When they do visit Snoopy, you can easily tell them apart by their appearance: Spike has whiskers and a wide-brimmed hat, Olaf is a bit chubby, Marbles has spots, Andy has shaggy fur, and Belle has eyelashes.



84



## SPIKE

Spike has lived alone in the desert for so long that he holds conversations with tumbleweeds and cactus plants. (Fortunately, they don't talk back to him.) Snoopy's quite fond of Spike and more than once has tried to find him a home in the neighborhood, but Spike's really too much of a solitary soul to enjoy being around too many people.

### Schulz Says:

"SPIKE, SNOOPY'S BROTHER, IS A BEAUTIFUL EXAMPLE OF IMAGES EVOKED BY A LOCATION: WE KNOW HE LIVES WITH THE COYOTES OUTSIDE NEEDLES, AND THAT'S ABOUT ALL WE KNOW THERE IS ABOUT HIM, WITH HIS THIN, FAINTLY EXOTIC MUSTACHE AND SOULFUL EYES, AN AIR OF MYSTERY THAT IS TOTALLY FOREIGN TO WHAT SNOOPY IS. OUR IMAGINATION TAKES OVER."

## ANDY

Andy is another of Snoopy's brothers and refers to himself as a simple farm dog. Known for his shaggy appearance, Andy is never far from Olaf's side, and the two enjoy traveling together.



87



### MARBLES

Marbles is another of Snoopy's brothers and is known for being "the smart one in the family." Marbles is an observer who dabbles in the occasional research project. He's easily identified by his spots.

### BELLE

Snoopy's only sister, Belle, lives in Kansas City. She is not quite as eccentric as her brothers, though she has been known to play a Red Cross Nurse when Snoopy imagines being the Flying Ace.



### OLAF

Snoopy's chubby brother, Olaf, was once entered into an "ugly dog contest" and won. Olaf is beautiful on the inside, though, and rushed to Snoopy's bedside when Snoopy was sick with pneumonia.

## THE REST OF THE GANG ...



### SHERMY

One of the original four characters in the comic strip along with Patty, Charlie Brown, and Snoopy, Shermy is one of Charlie Brown's earliest friends. Shermy is easygoing and dependable. He always gets the best toys at Christmas too.

### PATTY

Another one of the original four characters in the comic strip, Patty is best friends with Violet. The two of them can often be found playing together (which sometimes means tormenting Charlie Brown).

### VIOLET

Violet was the second girl to be introduced into Peanuts. She is best friends with Patty. Violet likes to make mud pies and sell them to her best customer, PigPen.



## FRIEDA

Known for her "naturally curly hair" and her cat, Faron, Frieda plays outfield on Charlie Brown's baseball team, though she would much rather plant flowers on his pitcher's mound or get Snoopy to chase rabbits like a real dog.



## EUDORA

Eudora is Sally's best friend, and the pair make quite a team at summer camp. Like Sally, Eudora has a unique outlook on the world and sometimes competes for Linus's affection (or maybe she just wants his blanket!).

## PEGGY JEAN

Peggy Jean met Charlie Brown at summer camp (she calls him "Brownie Charles"), and the two became pen pals. Innocent and endearing, Peggy Jean is one of the few people who likes Charlie Brown just the way he is.



## OTHER FRIENDS IN THE NEIGHBORHOOD

These other characters make occasional appearances in the Peanuts world:

**5** and his twin sisters **3** and **4** were bizarrely named after their zip code. 5 can sometimes be seen on the ball field with Charlie Brown, and 3 and 4 are best known for their dancing in the animated special *A Charlie Brown Christmas*.



**Faron** is Frieda's limp-boned cat who doesn't do much of anything but hang in her arms.

**Austin, Ruby, Leland,** and **Milo** are part of a Little League team called the Goose Eggs, who Charlie Brown once managed.



**Roy** is a schoolmate of Peppermint Patty and a pal of Charlie Brown, who he met at summer camp.



**Poochie** knows Snoopy from his days on the Daisy Hill Puppy Farm. She was the first to play fetch with him.

**Naomi** nursed a sick Spike back to health at her mother's vet clinic.



**Maynard** was once Peppermint Patty's tutor.

**Royanne** is the granddaughter of Roy Hobbs and a pitcher on an opposing team, and she develops a crush on Charlie Brown.



## GOOD GRIEF!

Did you know there were so many Peanuts characters? As Charlie Brown likes to say, "Good grief!"

Now that you've met most of the Peanuts gang, maybe it's time for you to add *yourself* to the picture. Have you ever thought about what you would look like as a Peanuts character? Take out a piece of paper, and get drawing!

94

## PEANUTS QUESTIONS AND ANSWERS

**How many Peanuts comic strips are there?**

Charles M. Schulz created a total of 11,847 Peanuts strips, of which there are 15,341 daily strips and 2,546 Sunday strips.

**How old are the Peanuts characters?**

Schulz never actually reveals the ages of Charlie Brown and his friends, exactly, but it is understood that Charlie Brown is around eight years old and most of the characters are under ten years old. Only Peety, Violet, and Sherry are older than Charlie Brown (and then only by a year or so).

**Who were Schulz's favorite characters?**

Schulz said his favorite characters were Linus, Charlie Brown, and Snoopy. He also liked Lucy because she inspired him, even though he didn't "necessarily approve of her personality."

**What kinds of characters are never shown in the Peanuts comic strips?**

The faces of parents and other adults! Though adults are occasionally mentioned, they are never seen in the comic strip. The Peanuts world is seen at a child's eye level.

**Are there other characters not included in this book?**

There are so many kids in Charlie Brown's neighborhood that it's hard to get to know them all. Good grief! Some other characters make appearances in the comic strip but don't have names.

### Schulz Says:

"TO CREATE SOMETHING OUT OF NOTHING IS A WONDERFUL EXPERIENCE. TO TAKE A BLANK PIECE OF PAPER AND DRAW CHARACTERS PEOPLE LOVE AND WORRY ABOUT IS EXTREMELY SATISFYING."

95

**Roy** is a schoolmate of Peppermint Patty and a pal of Charlie Brown, who he met at summer camp.



**Poochie** knows Snoopy from his days on the Daisy Hill Puppy Farm. She was the first to play fetch with him.



**Naomi** nursed a sick Spike back to health at her mother's vet clinic.



**Maynard** was once Peppermint Patty's tutor.



**Royanne** is the granddaughter of Roy Hobbs and a pitcher on an opposing team, and she develops a crush on Charlie Brown.

## GOOD GRIEF!

Did you know there were so many Peanuts characters? As Charlie Brown likes to say, "Good grief!"

Now that you've met most of the Peanuts gang, maybe it's time for you to add *yourself* to the picture. Have you ever thought about what you would look like as a Peanuts character? Take out a piece of paper, and get drawing!

94

## PEANUTS QUESTIONS AND ANSWERS

### How many Peanuts comic strips are there?

Charles M. Schulz created a total of 17,817 Peanuts strips, of which there are 15,311 daily strips and 2,506 Sunday strips.

### How old are the Peanuts characters?

Schulz never actually reveals the ages of Charlie Brown and his friends, exactly, but it is understood that Charlie Brown is around eight years old and most of the characters are under ten years old. Only Patty, Violet, and Sherry are older than Charlie Brown (and then only by a year or so).

### Who were Schulz's favorite characters?

Schulz said his favorite characters were Linus, Charlie Brown, and Snoopy. He also liked Lucy because she inspired him, even though he didn't "necessarily approve of her personality."

### What kinds of characters are never shown in the Peanuts comic strips?

The faces of parents and other adults! Though adults are occasionally mentioned, they are never seen in the comic strip. The Peanuts world is seen at a child's eye level.

### Are there other characters not included in this book?

There are so many kids in Charlie Brown's neighborhood that it's hard to get to know them all. Good grief! Some other characters make appearances in the comic strip but don't have names.

### Schulz Says:

"TO CREATE SOMETHING OUT OF NOTHING IS A WONDERFUL EXPERIENCE. TO TAKE A BLANK PIECE OF PAPER AND DRAW CHARACTERS PEOPLE LOVE AND WORRY ABOUT IS EXTREMELY SATISFYING."

96

## ABOUT THE CARTOONIST

Charles M. Schulz once described himself as “born to draw comic strips.” Comics were a part of his life from the beginning. As a child, an uncle nicknamed him “Sparky,” after the horse in Spark Plug, from the Barney Google comic strip, and Schulz and his father had a Sunday morning ritual of reading the funnies together.

After serving in the army in World War II, Schulz’s first experience selling his art was when he sold a cartoon called L’il Folks to the St. Paul Pioneer Press in 1947. Then, in 1950, the first Peanuts comic strip appeared in seven newspapers. It started with just four characters, but over five decades, it grew to include the variety of Peanuts friends we know and love today.

### Schulz Says:

“IT’S HARD FOR PEOPLE TO COMPREHEND THAT SOMEONE CAN BE BORN A CARTOONIST BUT I BELIEVE I WAS. WHY DO MUSICIANS COMPOSE SYMPHONIES AND POETS WRITE POEMS? BECAUSE LIFE WOULD HAVE NO MEANING FOR THEM IF THEY DIDN’T. THAT’S HOW I FEEL ABOUT DRAWING CARTOONS. IT’S MY LIFE.”

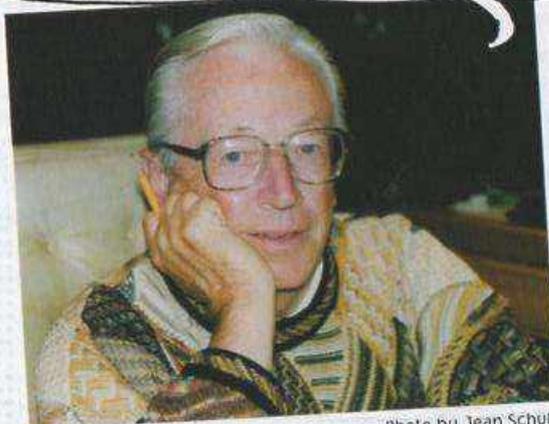


Photo by Jean Schulz