



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E
ESCRITA**

LÍVIA THAYNARA MACENA CHAVES

**A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA E O TEXTO LITERÁRIO
MULTISSEMIÓTICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOB AS LENTES DA
SEMIOLOGIA E DOS MULTILETRAMENTOS**

**GUARABIRA
2024**

LÍVIA THAYNARA MACENA CHAVES

**A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA E O TEXTO LITERÁRIO
MULTISSEMIÓTICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOB AS LENTES DA
SEMIOLOGIA E DOS MULTILETRAMENTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado ao Departamento de Letras da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Especialista em Aquisição da Linguagem Oral
e Escrita.

Orientador: Prof. Dr. Giovane Fernandes Oliveira

**GUARABIRA
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C512l Chaves, Lívia Thaynara Macena.

A leitura em língua inglesa e o texto multissemiótico [manuscrito] : uma proposta didática sob as lentes da semiologia e dos multiletramentos / Lívia Thaynara Macena Chaves. - 2024.

33 p. : il. colorido.

Digitado. Monografia (Especialização em Aquisição da Língua Oral e Escrita) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024. "Orientação : Prof. Dr. Giovane Fernandes de Oliveira, Departamento de Letras - CH. "

1. Semiologia. 2. Enumeração. 3. Segunda língua. 4. Letramento literário. 5. Multiletramentos. I. Título

21. ed. CDD 428.076

LÍVIA THAYNARA MACENA CHAVES

**A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA E O TEXTO LITERÁRIO
MULTISSEMIÓTICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOB AS LENTES DA
SEMIOLOGIA E DOS MULTILETRAMENTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Aquisição da Linguagem Oral e Escrita.

Aprovada em: 02 / 10 / 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

gov.br

GIOVANE FERNANDES OLIVEIRA

Data: 18/11/2024 22:30:43-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Giovane Fernandes Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual de Campinas (CNPq/UNICAMP)

Documento assinado digitalmente

gov.br

ROSANGELA NERES ARAUJO DA SILVA

Data: 21/11/2024 08:25:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Documento assinado digitalmente

gov.br

VERONICA PASQUALIN MACHADO

Data: 29/11/2024 17:36:02-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Verônica Pasqualin Machado
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL)

A menor atenção ao nosso comportamento, às condições da vida intelectual e social, à vida de relação, às relações de produção e de troca nos mostra que utilizamos concorrentemente e a cada instante vários sistemas de signos: em primeiro lugar os signos da linguagem, que são aqueles cuja aquisição começa mais cedo, com o início da vida consciente; os signos da escrita; os “signos de cortesia”, de reconhecimento, de reunião, em todas as suas variedades e hierarquias; os signos reguladores dos movimentos de veículos; os “signos exteriores” que indicam as condições sociais; os “signos monetários”, valores e índices da vida econômica; os signos dos cultos, ritos, crenças; os signos da arte em suas variedades (música, imagens, reproduções plásticas), em suma, e sem ultrapassar a constatação empírica, é claro que nossa vida inteira está presa em redes de signos que nos condicionam a ponto de não se poder suprimir apenas um sem colocar em perigo o equilíbrio da sociedade e do indivíduo.

Émile Benveniste
“Semiologia da língua” (1969)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Colagem apresentada na etapa de motivação.	20
Figura 2 – Exemplo das ilustrações presentes no perfil de Stevenson no site Substack.	22
Figura 3 – Final da primeira parte da leitura extraclasse.	24
Figura 4 – Exemplo de infográfico relacionado aos aspectos apreciados pelos estudantes.	25
Figura 5 – Exemplo de infográfico relacionado às dificuldades e às dúvidas dos estudantes.	26
Figura 6 – Final da segunda parte da leitura extraclasse.	27
Figura 7 – Final da terceira parte da leitura extraclasse.	28
Figura 8 – Pôster da adaptação cinematográfica de Nimona.	29
Figura 9 – Modelo de folha para o comentário.	30

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 SEMIOLOGIA, ENUNCIÇÃO E AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA.....	10
3 LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO LITERÁRIO.....	14
4 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS AULAS DE INGLÊS: NIMONA E A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS.....	18
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS.....	34

A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA E O TEXTO LITERÁRIO MULTISSEMIÓTICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOB AS LENTES DA SEMIOLOGIA E DOS MULTILETRAMENTOS

Lívia Thaynara Macena Chaves¹

RESUMO

Neste estudo, objetivamos apresentar uma proposta didática a partir da reflexão sobre os multiletramentos no ensino, com foco no eixo da leitura, proposta particularmente voltada à disciplina de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental. A fim de cumprirmos tal objetivo, organizamos este artigo em três seções além da introdução e das considerações finais. Na segunda seção, filiamos-nos à teoria da linguagem de Émile Benveniste, mais particularmente às suas teorizações semiológica e enunciativa (Benveniste, 2005, 2006, 2014), bem como a estudos em aquisição de linguagem realizados a partir do pensamento benvenistiano (Silva; Oliveira, 2023; Oliveira, 2022, 2024; Machado, 2013), com vistas a debatermos sobre a relação entre o verbal e o não verbal na aquisição/aprendizagem de uma segunda língua. Na terceira seção, dialogamos com referenciais da educação linguística e literária ao abordarmos os conceitos de *letramento* (Soares, 2009), *multiletramentos* (Rojo, 2012) e *letramento literário* (Cosson, 2009). Na quarta seção, apresentamos uma proposta didática voltada à disciplina de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental e centrada no gênero textual *graphic novel*, mais precisamente em uma HQ produzida em inglês e intitulada *Nimona*, obra de Nate Diana Stevenson. Em termos de desdobramentos, vislumbramos horizontes pedagógicos e horizontes acadêmicos, os quais se nos descortinam no ponto de chegada desta pesquisa. Quanto aos horizontes pedagógicos, projetamos a possibilidade de uma sequência básica que, diferentemente daquela aqui proposta (voltada à prática de leitura/*reading*), seja direcionada à prática de escrita/*writing* em língua inglesa. Quanto aos horizontes acadêmicos, projetamos a possibilidade de um estudo que analise produções enunciativas de locutores-alunos em inglês como segunda língua à luz dos estudos aquisicionais de orientação benvenistiana.

Palavras-chave: semiologia; enunciação; segunda língua; letramento literário; multiletramentos.

ABSTRACT

In this study, we strive to present a didactic proposal based on reflections regarding multiliteracies in education, focusing on the reading axis, a proposal particularly aimed at the subject of the English Language in the final years of elementary school. To achieve this objective, we have organized this article into three sections, including the introduction and final considerations. In the second section, we draw on Émile Benveniste's language theory, particularly his semiological and enunciative theories (Benveniste, 2005, 2006, 2014), as well as studies on language acquisition derived from the Benvenistian thinking (Silva; Oliveira, 2023; Oliveira, 2022, 2024; Machado, 2013), striving to discuss the relationship between the verbal and the non-verbal in the acquisition/learning of a second language. In the third section, we discuss linguistic and literary education references when addressing the concepts of literacy (Soares, 2009), multiliteracies (Rojo, 2012), and literary literacy (Cosson, 2009). In our fourth section, we present a didactic proposal aimed at the English Language subject in the final years of elementary school, centered on the textual genre *graphic novel* and more precisely on

¹ Licenciada em Letras – Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus III. Professora de Língua Inglesa na Escola Municipal Seráfico da Nóbrega (João Pessoa/PB).

the comic book entitled *Nimona*, by Nate Diana Stevenson. In terms of developments, we envision both pedagogical and academic horizons revealed after this research. Regarding pedagogical horizons, we propose the possibility of a basic sequence, which, differently from the one presented here (focused on reading practice) is directed to writing practice in English. As for academic horizons, we project the potential for a study that analyzes the enunciative productions of student-speakers in English as a second language, through the lens of acquisition studies informed by Benvenistian principles.

Keywords: semiology; enunciation; second language; literary literacy; multiliteracies.

1 INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira enfrenta inúmeros desafios diariamente. Nesse cenário, ao direcionarmos nosso olhar para as disciplinas ministradas, em especial para o componente curricular de Língua Inglesa, identificamos diversas dificuldades, tais quais a falta de recursos, a evasão escolar e a desvalorização do docente. Dentre esses obstáculos, vale ressaltar que muitos discentes não têm interesse pelas aulas de Inglês, o que, na maioria das vezes, deve-se à falta de instrumentos para que tenham contato com a língua em todas as suas manifestações (falar, escutar, escrever e ler).

Nesse contexto, é comum notar que os alunos da educação básica sentem dificuldade em interpretar textos escritos em inglês, embora sejam expostos diariamente a esse idioma. Isso ocorre porque está enraizada, no senso comum, a concepção de que a leitura deve apenas ser exercitada na aula de Língua Portuguesa. Contudo, esse ponto de vista impede que os estudantes aprimorem a interpretação de textos que nos cercam nas diversas áreas e contextos sociais em que vivemos, principalmente quando há a necessidade de relacionarmos o linguístico (verbal) ao icônico (não verbal)². Dessa maneira, percebemos que são poucas as reflexões sobre tal relação na sala de aula de Língua Inglesa, ainda que os documentos norteadores da educação, como a Base Nacional Curricular Comum, nos forneçam subsídios para mobilizar leituras de textos multissemióticos.

Conscientes dessas lacunas e a partir de nossa experiência docente no ensino de Inglês na rede pública municipal de João Pessoa (PB), definimos um objetivo geral e três objetivos específicos para este trabalho.

O objetivo geral é apresentar uma proposta didática a partir da reflexão sobre os multiletramentos no ensino, com foco no eixo da leitura, proposta particularmente voltada à disciplina de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental.

Para atingirmos esse objetivo geral, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- a) refletir sobre semiologia, enunciação e aquisição/aprendizagem de uma segunda língua;
- b) examinar os conceitos de *letramento*, *multiletramentos* e *letramento literário* no contexto de sala de aula de Língua Inglesa;
- c) apresentar uma proposta didática centrada na leitura literária do gênero textual *graphic novel*, com foco na relação entre o linguístico e o icônico na sala de aula de Língua Inglesa.

A fim de cumprirmos tais objetivos geral e específicos, organizamos este artigo em três seções além desta introdução e das considerações finais. Na segunda seção, filiamo-nos à teoria da linguagem de Émile Benveniste, mais particularmente às suas teorizações

² Neste trabalho, entendemos os termos *linguístico* e *icônico* como equivalentes aos termos *verbal* e *não verbal*, respectivamente, conforme discussão realizada na seção 1, a seguir.

semiológica e enunciativa (Benveniste, 2005, 2006, 2014), bem como a estudos em aquisição de linguagem realizados a partir do pensamento benvenistiano (Silva; Oliveira, 2023; Oliveira, 2022, 2024; Machado, 2013), com vistas a debatermos sobre a relação entre o verbal e o não verbal na aquisição/aprendizagem de uma segunda língua. Na terceira seção, dialogamos com referenciais da educação linguística e literária ao abordarmos os conceitos de *letramento* (Soares, 2009), *multiletramentos* (Rojo, 2012) e *letramento literário* (Cosson, 2009), além de consultarmos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Na quarta seção, apresentamos uma proposta didática voltada à disciplina de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental e centrada no gênero textual *graphic novel*.

Para tanto, a abordagem utilizada na presente pesquisa é de natureza qualitativa, assim caracterizada por Minayo e Gomes (2007, p. 21): “Ela [essa abordagem] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Mais especificamente, visamos atingir os objetivos definidos anteriormente baseando-nos em uma pesquisa de caráter bibliográfico, a qual, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 158), “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por conseguirem fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

2 SEMIOLOGIA, ENUNCIÇÃO E AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

Por muito tempo, o processo de aquisição de língua(s) não contava com uma sistematização metodológica que tornasse possível a realização dos estudos do campo. Devido a tal lacuna, a fim de compreenderem como ocorria esse processo, linguistas e psicólogos passaram a buscar métodos de pesquisa que viabilizassem os seus estudos.

Atualmente, existem diversas concepções acerca da aquisição: algumas se complementam, enquanto outras apresentam ideias opostas; entretanto, é possível dizer que todas as teorias apresentam uma contribuição para o campo aquisicional. Nesse cenário, apesar de não focalizarem a aquisição, os trabalhos do pesquisador sírio-francês Émile Benveniste foram o ponto de partida para a produção de pesquisas linguísticas no referido campo.

Representativos dessa produção são os estudos de Silva (2009), com a sua perspectiva aquisicional enunciativa; os estudos de Flores (2019), com a sua perspectiva antropológico-enunciativa do vir a ser falante; e os estudos de Oliveira (2022), com a sua perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita. Tais pesquisas “dão testemunho de uma produção linguística original no Brasil no âmbito tanto dos estudos benvenistianos quanto dos estudos aquisicionais” (Oliveira; Silva, 2023, p. 178-179).

Dentre os temas tratados por Benveniste, encontra-se o problema do signo: “O papel do signo é o de representar, o de tomar o lugar de outra coisa evocando-a a título de substituto” (Benveniste, 2006 [1969], p. 51). Tal relação de substituição é possível através da linguagem, capacidade humana de simbolizar e que nos difere dos animais, como pontua Oliveira (2024, p. 6): “O homem só é homem por ser capaz de significar a si, ao outro e ao mundo”.

A partir da capacidade de simbolizar, Benveniste problematiza o lugar da língua dentre os sistemas de signos, já que, a todo momento, em nossa sociedade, mobilizamos signos em situações como trocas monetárias, andar pela rua, cumprimentar pessoas etc. No seu texto “Semiologia da língua” (1969), o linguista discute a língua como um sistema de signos a partir das concepções de Saussure e de Peirce sobre o signo e encontra lacunas sobre o papel da língua em relação aos demais sistemas semiológicos. A partir da afirmação

saussuriana sobre ser a língua o mais importante dos sistemas de signos, Benveniste pergunta-se: “O mais importante sob qual aspecto?” (Benveniste, 2006 [1969], p. 49).

Na publicação póstuma intitulada *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*, o autor pontua: “A língua pode – e pode sozinha – dar a um objeto ou a um processo qualquer o poder de representar” (Benveniste, 2014 [2012], p. 157). Desse modo, ao mesmo tempo que a língua faz parte dos sistemas de signos, ela tem o poder de interpretá-los, ou seja, a língua é o único sistema de signos que pode significar os outros sistemas – e, também, a si mesma.

Assim, ao expressarmos nossos sentimentos e opiniões sobre uma música ou uma pintura, por exemplo, mobilizamos a língua, e não a própria obra musical ou pictórica. Portanto, ainda que os outros sistemas de signos apresentem seus meios de expressão, apenas a língua pode torná-los significantes. A partir dessa concepção, Benveniste defende:

A língua é o único sistema em que a significação se articula assim em duas dimensões. Os outros sistemas têm uma significância unidimensional: ou semiótica (gestos de cortesia; mudras), sem semântica; ou semântica (expressões artísticas), sem semiótica. O privilégio da língua é de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação. Daí provém seu poder maior, o de criar um segundo nível de enunciação, em que se torna possível sustentar propósitos significantes sobre a significância. É nesta faculdade metalingüística que encontramos a origem da relação de interpretação pela qual a língua engloba os outros sistemas. (Benveniste, 2006 [1969], p. 66).

Logo, uma vez que a língua é o único sistema semiológico que apresenta tanto a significância dos signos (dimensão semiótica ou sistêmica) quanto a significância da enunciação (dimensão semântica ou discursiva), ela se torna a interpretante da sociedade e, conseqüentemente, do conjunto de sistemas de signos que nesta circulam.

À luz dessa reflexão teórica, como podemos estabelecer a relação entre o icônico e o linguístico? Eles são de igual natureza? Em seu texto “Semiologia da língua”, as transposições do verbal para o não verbal foram pouco aprofundadas por Benveniste, já que há apenas uma nota de rodapé que se refere ao verbal e ao não verbal em narrativas e parábolas. Nessa nota, o autor faz a seguinte problematização: “COMO se efetua esta transposição de uma enunciação verbal em uma representação icônica, quais são as correspondências possíveis de um sistema a outro?” (Benveniste, 2006 [1969], p. 60, maiúsculas do autor), isto é, ele questiona a possibilidade de correspondências entre o linguístico e o icônico.

Apenas nas *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*, obtemos uma possível resposta a essa problematização. Ao tratar da questão do icônico, o autor cita a pré-história: “Quando o homem primitivo ‘representa’ desenhando um animal ou uma cena, ele a escreve. Sua ‘escrita’ reproduz então a própria cena, ele escreve a realidade, ele não escreve a língua” (Benveniste, 2014 [2012], p. 137). Sendo assim, o icônico é o signo da ideia, paralelo ao linguístico, porém cada um apresenta suas singularidades, não sendo o icônico uma imagem da língua, mas sim do referente. De acordo com Benveniste,

A representação icônica se desenvolveria paralelamente à representação linguística e não em subordinação à forma linguística. Essa iconização do pensamento suporia provavelmente uma relação de outra espécie entre o pensamento e o ícone do que aquela entre o pensamento e a fala, uma relação menos literal, mais global. (Benveniste, 2014 [2012] p. 133).

Desse modo, “o homem começa sempre representando graficamente o objeto do discurso ou do pensamento, ou seja, o referente” (Benveniste, 2014 [1969/2012], p. 139). No caso de crianças em aquisição da escrita, como mostra Oliveira (2022), elas começam a produzir representações gráficas do mundo (desenhos) antes de representações gráficas da

língua (letras e palavras escritas). A título de ilustração, caso pretendam representar uma bola, as crianças fazem o desenho desse objeto, em vez de escreverem a palavra *bola*. À medida que vão se constituindo escreventes em sua língua materna, as crianças passam a produzir mais representações linguísticas do que representações icônicas. Entretanto, o icônico não cessa de ser uma forma de representar e entender a realidade, como veremos na proposta deste artigo.

Além de estudar a posição da língua no âmbito da ciência dos signos (semiologia), Benveniste também formulou uma teorização enunciativa, a qual ampara importantes pesquisas suas, inclusive o já citado texto “Semiologia da língua” (1969).

De acordo com Oliveira (2024, p. 666), a enunciação é uma “atividade discursiva que possibilita tanto a conversão dos signos em palavras sintagmatizadas em frases/discursos quanto – e conseqüentemente – as relações homem-homem e homem-mundo, sem as quais não há sociedade e cultura possíveis”. Dessa maneira, a linguagem e a língua realizadas na enunciação possibilitam a sociedade e as relações nela existentes.

Nesse contexto, levando em consideração as relações homem-homem e homem-mundo, Benveniste acredita que “não há relação natural, imediata e direta entre o homem e o mundo, nem entre o homem e o homem. É preciso haver um intermediário, esse aparato simbólico, que tornou possíveis o pensamento e a linguagem” (Benveniste, 2005 [1963], p. 31). Na visão benvenistiana, a enunciação sempre envolve mais de um indivíduo, uma vez que “é, sempre e necessariamente, a enunciação de um *eu* a um *tu*” (Oliveira, 2024, p. 667), isto é, sempre que existir um locutor, existirá também um alocutário, de maneira que a enunciação tem como princípio constitutivo a intersubjetividade. Segundo Machado (2013, p. 76),

Se a linguagem é, para o autor, constitutiva do homem, já que ele não a inventou e se o exercício dessa linguagem só acontece mediante uma situação de troca e de diálogo entre homens, só faz sentido pensar no exercício da linguagem como abrangendo aquele que fala e o outro de sua fala, sempre em uma relação de implicação mútua [...]. Em outras palavras, a comunicação entre os homens é possível, porque a linguagem funciona sob uma condição de intersubjetividade. A partir disso, concebendo que o funcionamento da linguagem sempre supõe a intersubjetividade, é possível ainda adicionar e dizer que a comunicação é uma comunicação intersubjetiva.

Logo, a intersubjetividade é um elemento fundamental na teoria da linguagem de Benveniste, posto que, quando ocorre a produção de discurso, ou seja, a enunciação, é necessário a presença de um locutor (falante ou escrevente) e de um alocutário (ouvinte ou leitor), o qual pode ser individual ou coletivo, real ou imaginado, explícito ou implícito.

Como exposto anteriormente, os estudos linguísticos de Émile Benveniste são voltados para a língua constituída e não para a língua em constituição. Entretanto, como suas reflexões não configuram um modelo fechado, é possível fazer novas leituras dessas reflexões e direcioná-las a outros campos. É o caso dos estudos em aquisição de língua materna (Silva, 2009; Flores, 2019; Oliveira, 2022; Oliveira; Silva, 2023). É o caso, também, de estudos em aquisição de segunda língua, como o de Machado (2013) e como o presente trabalho. Nessa direção, consideramos importante justificar os termos *aquisição/aprendizagem* e *segunda língua*, que serão utilizados ao longo do presente artigo.

Para tanto, evocamos o estudo de Verônica Pasqualin Machado (2013), a qual investiga a aquisição/aprendizagem de segunda língua a partir do pensamento benvenistiano. Em relação aos referidos termos, a autora afirma que “aprendizagem e aquisição não se tratam de processos distintos, como é postulado pelo Modelo Monitor (KRASHEN, 1982/2009), mas de dois termos sinônimos usados para se referir ao mesmo processo” (Machado, 2013, p. 74).

Ao assumir tal posição, a pesquisadora se distingue de teorias que diferenciam os termos *aquisição* e *aprendizagem*. Para essas teorias, a aquisição envolve a constituição do falante em sua língua materna, enquanto a aprendizagem envolve a constituição do escrevente em sua língua materna e a constituição de falantes/escreventes em línguas estrangeiras. Nessa perspectiva, a aquisição seria um processo espontâneo que ocorreria em contexto familiar, ao passo que a aprendizagem seria um processo institucional que ocorreria em contexto escolar.

Contudo, optamos por utilizar os termos *aquisição* e *aprendizagem* enquanto sinônimos em nossa pesquisa, como fazem o próprio Benveniste e Machado. Segundo o linguista, “A sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo. O despertar da consciência na criança coincide sempre com a **aprendizagem da linguagem**, que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 27, negritos nossos). Por sua vez, a autora sustenta que

a linguagem sempre estará no homem, independentemente de qual língua – língua materna ou segunda(s) língua(s) – que ele esteja aprendendo. A linguagem, tal como entendemos neste trabalho, está sempre em relação ao homem e sempre põe em evidência a relação entre homens, visto ser o diálogo uma de suas condições. (Machado, 2013, p. 60).

Além disso, também na esteira de Machado (2013), empregamos o termo *segunda língua* para nos referimos à aquisição/aprendizagem de língua inglesa, já que

nomeamos Segunda Língua (L2³) a qualquer língua aprendida depois da Língua Materna (LM) [...] que sirva para que o aluno se comunique (de forma oral ou escrita) e que permita sua integração a uma outra sociedade e cultura, independentemente do lugar em que essa língua seja aprendida. (Machado, 2013, p. 76).

Feitos tais esclarecimentos terminológicos, retornamos à discussão a respeito da teoria da linguagem de Émile Benveniste e de suas possíveis contribuições à aquisição/aprendizagem de segunda língua. Apesar de os estudos aquisicionais de orientação benvenistiana não serem voltados à leitura em segunda língua, trata-se de um tema que pode ser abordado no âmbito desses estudos, a exemplo da fala em segunda língua, tema de Machado (2013).

Em razão da possibilidade de deslocamento das ideias de Benveniste para contextos por ele não investigados, elegemos a sua teoria da linguagem para fundamentar nossa pesquisa, a qual tem como foco a aquisição/aprendizagem da língua inglesa através da leitura de textos multimodais em sala de aula.

A fim de entendermos como tal processo pode ser pensado em termos benvenistianos, recorreremos, uma vez mais, aos estudos de Machado (2013). De acordo com a autora, no cenário escolar, a relação locutor/alocutário se transforma na relação locutor-aluno/alocutário-professor. Além disso, a pesquisadora aponta, como principal possibilitadora do deslocamento da teoria de Benveniste para o campo da aquisição/aprendizagem de segunda língua, a noção de *intersubjetividade*, isto é, a enunciação de um *eu* para um *tu*:

[...] consideramos a comunicação intersubjetiva, que sempre mostra uma situação de troca e de diálogo entre homens (em nosso caso, entre um locutor-aluno e um alocutário-professor), como um aspecto fundamental para que o locutor-aluno de L2 possa, aos poucos, se apropriar da L2, o que permite que ele possa fazer parte de

³ Machado (2013) alterna entre os termos *segunda língua* e *L2*. Neste trabalho, utilizaremos apenas o termo *segunda língua*.

uma outra sociedade e integrar uma cultura diferente da sua. Aí, percebemos uma relação de interdependência entre língua, sociedade e cultura, em que nenhuma se concebe sem a presença da outra. (Machado, 2013, p. 76).

Nessa direção, como todos nós dispomos da linguagem enquanto faculdade de simbolizar, podemos significar não apenas em nossa língua materna, mas também em uma segunda língua. Enquanto na aquisição da língua materna a “relação *eu-tu* é instaurada pela conjunção criança-outro, em que a criança necessita de um outro que a torne sujeito dessa aquisição” (Oliveira; Silva, 2023, p. 156), sendo esse outro em geral a mãe, na aquisição/aprendizagem da segunda língua, o *tu* é o alocutário-professor, que insere o locutor-aluno (*eu*) nessa forma outra de enunciar.

Essa inserção pode ocorrer por meio da produção e da compreensão de diversos enunciados⁴. Em nossa pesquisa, como já antecipado, decidimos trabalhar a aquisição/aprendizagem de língua inglesa através da leitura de textos multimodais. Por isso, na próxima seção, abordaremos os conceitos de *letramento*, *multiletramentos* e *letramento literário*.

3 LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO LITERÁRIO

O letramento é um tema sempre lembrado quando falamos sobre leitura e escrita. Esse termo teve sua primeira aparição em 1986, no livro *No mundo da escrita*, de Mary Kato. Contudo, apenas em 1988, na obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Tifouni, os termos *letramento* e *alfabetização* são diferenciados. Acerca da segunda publicação, Soares (2009) pontua ser o momento em que *letramento* obtém estatuto de termo técnico nas áreas da linguística e da educação. Nesse contexto, a autora busca o significado do termo *letramento*, tradução do termo *literacy*, da língua inglesa, e encontra os seguintes resultados:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra) , com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser... No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (Soares, 2009, p. 17, itálicos do original).

Porém, a autora salienta a seguinte possibilidade:

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser ***analfabeto***, mas ser, de certa forma, ***letrado*** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, ***letrado***, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2009, p. 24, negritos e itálicos do original).

⁴ A partir do pensamento benvenistianiano, o enunciado pode ser visto como texto/discurso resultante do ato de enunciação.

À luz dessa possibilidade, é necessário levar em consideração o contexto no qual o indivíduo está inserido, já que é possível ser letrado e exercer as práticas sociais ainda que não seja alfabetizado. Além de tais esclarecimentos sobre a definição de *letramento*, Soares (2009) igualmente discute outras questões terminológicas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita.

Conforme a autora, o português já contava com o termo *alfabetismo* para designar o indivíduo alfabetizado. No entanto, a estudiosa destaca que não basta apenas decodificar o que ela chama de *código linguístico*: é necessário, também, saber como colocar em prática o ler e o escrever. Por isso, o termo *letramento* seria mais adequado, pois “aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (Soares, 2009, p. 44). Logo, é através do *letramento* que os indivíduos se inserem significativamente nas práticas sociais.

Com o avanço da tecnologia, tornaram-se mais complexas as relações sociais e, conseqüentemente, os textos que compõem nosso dia a dia. Um exemplo dessa complexidade crescente é a ampliação da circulação de textos verbais, não verbais e multimodais. Portanto, é importante que os indivíduos aprendam a transitar por esses textos para que, assim, consigam construir sentidos e exercer sua cidadania.

A fim de amparar as necessidades resultantes das novas tecnologias, foi necessário ir além do que subsume o termo *letramento*. Dessa forma, foi elaborado o termo *multiletramentos*, resultante do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures*⁵, publicado, em 1996, por pesquisadores do chamado Grupo de Nova Londres. No manifesto, os autores defendem que apenas uma pedagogia do *letramento* não supre mais as mudanças da sociedade, que consistem, principalmente, nas construções sociais de sentidos e na globalização. Segundo tal grupo, “Uma Pedagogia do *Letramento*, em outras palavras, tem sido um projeto cuidadosamente restrito – restrito a formas de linguagem formalizadas, monolíngues, monoculturais e governadas por regras” (1996, p. 61, tradução nossa)⁶.

Nessa perspectiva, para acompanharmos as mudanças que ocorrem no meio social, o Grupo de Nova Londres argumenta em favor de uma reformulação de métodos de ensino. A esse respeito, uma alternativa seria a pedagogia dos *multiletramentos*, defendida pelos pesquisadores do grupo. De acordo com Rojo (2012),

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 [sic] se informa e se comunica. (Rojo, 2012, p. 13, negrito do original).

Nesse contexto, no ensino-aprendizagem de línguas e de literaturas, os textos multissemióticos, isto é, textos que envolvem várias semioses (materialidades), como histórias em quadrinho, infográficos etc., podem ser instrumentos pedagógicos compatíveis com as mudanças ocorridas na sociedade. A esse propósito, Rojo (2012, p. 23) ressalta que “Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas [sic], nas redes sociais etc.)”. Devido a essa característica, tais textos tendem a melhor se enquadrar nas novas tecnologias e transformações sociais.

⁵ *Uma Pedagogia de Multiletramentos - Desenhando Futuros Sociais*.

⁶ No original: “Literacy pedagogy, in other words, has been a carefully restricted project - restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language”.

Outro conceito pertinente para um trabalho dessa natureza é o de *letramento literário*. Em seu livro *Letramento literário: teoria e prática* (2009), Rildo Cosson discute *letramento, leitura na sala de aula e formação do leitor* nas aulas de Língua Portuguesa. Nesta pesquisa, utilizaremos suas reflexões sobre como inserir o texto literário em sala de aula, adaptando-as para o componente curricular de Língua Inglesa. Acerca do conceito de *letramento literário*, no Glossário Ceale, o autor o define como “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”⁷.

Nessa definição de *letramento literário*, destacam-se três termos. O primeiro termo é *processo* e diz respeito à contínua exposição às artes (músicas, livros, filmes etc.) ao longo da vida. O segundo termo é *apropriação* e concerne ao ato de tornar própria de si uma obra literária, identificando-se com o conteúdo e com a forma desta. O terceiro termo é *linguagem* e refere-se à interação com a linguagem literária como um modo singular de construção de sentido, distinto dos demais usos da linguagem humana. Tal concepção de letramento literário apresenta

uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, que abordaremos adiante, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2009, p. 12).

Em outras palavras, o letramento literário, na perspectiva de Cosson (2009), abrange as ideias que foram debatidas anteriormente a partir dos textos de Soares (2009) e de Rojo (2012). Isso porque o autor salienta que “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (Cosson, 2009, p. 27). Além disso, o estudioso acrescenta a importância de a literatura ser ensinada em contexto escolar, uma vez que “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social, como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2009, p. 23).

Porém, Cosson (2009) alerta para as principais problemáticas da mobilização de textos literários em sala de aula, na qual, em muitos casos, eles são utilizados de forma infrutífera. Dentre as dificuldades de se trabalhar textos dessa natureza, estão a ênfase da perspectiva cronológica no estudo da literatura, a preferência por textos canônicos e o uso destes como pretextos para a abordagem de aspectos linguísticos. Com o intuito de amenizar as consequências de tais problemáticas, o autor nos apresenta alguns caminhos.

Cosson (2009) destaca a importância de o professor diversificar as aulas de literatura, ou seja, ir além de atividades que envolvam a cronologia e a gramática. Afinal, “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária” (Cosson, 2009, p. 23). Logo, essas disciplinas ajudam no processo da leitura, mas não devem ser o foco das aulas de literatura.

Ademais, o autor chama a atenção para o fato de que o leitor não nasce pronto, mas vai amadurecendo à medida que é desafiado por novas leituras: “[...] é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (Cosson, 2009,

7

Disponível

em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario#:~:text=Letramento%20liter%C3%A1rio%20%C3%A9%20o%20processo.movimento%2C%20que%20n%C3%A3o%20se%20fecha>. Acesso em: 04 set. 2024.

35). Por isso, é fundamental trabalhar com os títulos com os quais os alunos são familiarizados e não apenas com os textos clássicos:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido. (Cosson, 2009, p. 35).

Assim, a intenção não é excluir os clássicos da grade curricular, mas mesclá-los com leituras atuais e diversificadas que podem enriquecer a formação de leitores. Com vistas a essa diversificação, Cosson (2009) sugere caminhos para se inserir a literatura em sala de aula, um dos quais é o que chama de *sequência básica*, a ser discutida na próxima seção.

As problemáticas citadas anteriormente se intensificam quando discutimos o letramento literário na disciplina de Língua Inglesa, na qual a prioridade é, sobretudo, os aspectos linguísticos da língua. A fim de entendermos a pouca utilização de textos literários nas aulas de Inglês, consultamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define as competências a serem alcançadas pelos alunos, nessas aulas, durante o período escolar. De acordo com esse documento norteador da educação brasileira,

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). Além disso, as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. (Brasil, 2018, p. 244).

Logo, encontramos na BNCC subsídios para se trabalhar a literatura na escola, já que a citação anterior menciona gêneros textuais, em geral, e textos literários, em particular, como peças de teatro e poemas. Além disso, no eixo leitura do 8º ano do ensino fundamental, encontramos a habilidade EF08LI06, que enfatiza a relevância de se “Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa” (Brasil, 2018, p. 257). Além disso, os textos multissemióticos também são destacados pela BNCC: “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68). Desse modo, dispomos de um ponto de partida para abordarmos a literatura e os textos multissemióticos nas aulas de Inglês, ainda que indagações como a carga horária curta e o desinteresse dos alunos prejudiquem essa abordagem.

À luz do que discutimos até então, selecionamos a *história em quadrinhos* (HQ) como gênero estruturante da proposta didática que buscamos aqui propor. A escolha de tal gênero justifica-se por três razões: em primeiro lugar, pela centralidade, nele, da relação entre o linguístico (verbal) e o icônico (não verbal); em segundo lugar, pela sua potencialidade pedagógica na aquisição/aprendizagem da leitura em segunda língua; em terceiro lugar, pela familiaridade dos estudantes com as HQs, a qual pode facilitar o engajamento destes em atividades de leitura.

Apresentadas as nossas bases teóricas, passemos, pois, à nossa proposta para a promoção do letramento literário na disciplina de Língua Inglesa.

4 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS AULAS DE INGLÊS: *NIMONA* E A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

Atualmente, as HQs são frequentes não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em outros componentes curriculares, como História e Geografia. Entretanto, de acordo com o pesquisador Paulo Ramos, essa nem sempre foi a realidade: “Houve um tempo no Brasil em que levar histórias em quadrinhos para a sala de aula era algo inaceitável. Era um cenário bem diferente do visto no início deste século” (Ramos, 2009, p. 13).

Durante muito tempo, os textos que predominaram nas aulas foram os clássicos da literatura. Porém, com as mudanças decorrentes da globalização e com as novas formas de se significar a realidade, textos de outras naturezas vêm ganhando cada vez mais espaço na esfera pedagógica, como as histórias em quadrinhos.

Com o avanço da indústria tipográfica e jornalística, os quadrinhos ganharam visibilidade no final do século XIX, nos Estados Unidos da América (Rama *et al.*, 2022). Tal popularidade se deveu especialmente à sua estrutura, que abrange o linguístico (verbal) e o icônico (não verbal), visto que a parcela marginalizada da população dificilmente era alfabetizada. Dessa maneira, ainda que o indivíduo não conseguisse ler as tirinhas publicadas nos veículos de comunicação da época, as imagens o auxiliavam a entendê-las.

Mesmo com tal popularidade, os estudos acadêmicos acerca desse gênero só foram ampliados nos séculos XX e XXI. Ainda assim, há incertezas quanto à definição do que é uma história em quadrinhos, uma vez que charges, tirinhas, *graphic novels*, *cartoons* etc. apresentam estrutura textual semelhante. Em relação ao conceito, Ramos (2009, p. 20) pontua que os quadrinhos são “um grande rótulo, um hipergênero, que [agrega] diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades”. Logo, ao entendermos o que são as histórias em quadrinhos, é possível expandirmos os estudos relacionados a tal gênero textual.

Pertencente ao gênero HQ, o texto-base da proposta didática que apresentaremos a seguir intitula-se *Nimona*. Trata-se de uma *graphic novel* escrita e ilustrada por Nate Diana Stevenson (N. D. S). Com um cenário medieval e fantástico, a história nos apresenta Nimona, um ser metamorfo que, certo dia, resolve ir à casa de Ballister, o maior vilão das redondezas, e se tornar seu braço direito, mesmo contra a vontade dele. Ao longo da narrativa, conhecemos mais a fundo esses personagens e percebemos que alguns rótulos estabelecidos a princípio podem estar equivocados. *Nimona* é uma história engraçada, mas, ao mesmo tempo, aborda problemáticas atuais e pertinentes à sociedade.

Em termos temáticos, a narrativa versa sobre rótulos sociais e disputas por poder. Em um reino no qual Ballister, o vilão, demonstra mais escrupulos que Oupelvis, o herói, somos apresentados a uma sociedade com líderes corruptos e valores invertidos. Quando se deparam com *Nimona*, um ser que não se encaixa nos padrões locais devido à sua capacidade de metamorfose e à sua irreverência, a única forma de manterem a falsa sensação de segurança dos habitantes é erradicando a ameaça. Contudo, a dupla protagonista une forças para revelar a verdadeira índole dos líderes.

Tal temática pode ser relevante aos estudantes na fase da adolescência, uma vez que versa sobre a distorção dos rótulos sociais, bem como demonstra que não precisamos nos encaixar em certos grupos para nos sentirmos parte da sociedade. Em relação aos efeitos da literatura sobre o indivíduo, Antônio Cândido pontua: “a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e

concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais” (Candido, 2010, p. 30). Logo, a leitura de *Nimona* pode auxiliar os alunos em seu processo de autoconhecimento.

Apresentados o gênero textual focalizado em nossa proposta didática, o texto-base pertencente a esse gênero e a temática de tal texto, passemos ao modelo de *sequência básica* de Cosson (2009). Segundo o autor, uma sequência básica distingue-se de uma sequência expandida por focalizar a *aprendizagem da literatura*, deixando de lado a *aprendizagem sobre literatura*. Acerca de tais diferenças, o pesquisador enfatiza: “Acreditamos que na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano” (Cosson, 2009, p. 76).

Em relação à nossa proposta didática, selecionamos a *sequência básica*, pois, a partir de Cosson (2009), consideramos ser a mais adequada a alunos do ensino fundamental. Trata-se de um modelo dividido em quatro etapas: **motivação**, **introdução**, **leitura** e **interpretação**. A seguir, caracterizamos cada uma dessas etapas e sugerimos caminhos possíveis de serem percorridos em sua execução. A exemplo do autor, não apresentaremos tarefas prontas, direcionadas a alunos, mas percursos que o professor pode trilhar.

Tal ênfase em percursos em vez de em tarefas justifica-se, também, devido à carga horária da disciplina de Língua Inglesa, geralmente reduzida. Na rede pública municipal de João Pessoa, por exemplo, a disciplina em questão conta com duas aulas semanais, o que equivale a 90 minutos. Em razão desse tempo curto, a execução de atividades extensas pode ser um desafio para o docente. Dessa maneira, fica a cargo do professor planejar, à luz da proposta didática exposta a seguir, tarefas que se adequem à realidade de sua sala de aula.

Motivação

(1ª aula – 45 min)

Mobilizar a leitura por parte dos estudantes é uma tarefa árdua até mesmo na disciplina de Língua Portuguesa. Em Língua Inglesa, encontramos ainda mais resistências dos discentes devido à sua pouca proficiência nessa segunda língua. Por isso, o primeiro passo da sequência básica, a **motivação**, torna-se indispensável para um bom encadeamento dos passos subsequentes. A propósito dessa etapa, Cosson (2009, p. 54) pontua: “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”.

Nessa direção, propomos que o professor convoque os alunos a encontrarem a obra, inicialmente, a partir de alguns questionamentos sobre o contexto medieval, cenário em que se passa a HQ *Nimona*, como, por exemplo: “Vocês conhecem livros, filmes ou séries de fantasia ambientados na Idade Média? Se sim, quais são os títulos? Vocês gostam de histórias desse tipo? Quais elementos encontramos nelas?”. Visto que essa etapa de motivação busca inserir o aluno na ambientação medieval da *graphic novel*, recomendamos que, após os questionamentos sugeridos, o docente apresente, via slide ou colagem impressa, obras populares que envolvam ambientações semelhantes, como observamos na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Colagem apresentada na etapa de motivação.



Fonte: Elaborada pela autora com base em ilustrações do *Google Imagens*.

A partir dessas imagens, a ideia é que seja realizada outra série de perguntas, desta vez mais específicas, sobre as obras presentes na colagem anterior, perguntas como as seguintes: “Quais dessas obras vocês conhecem? Vocês já assistiram a algum desses filmes ou leram algum desses livros? Vocês gostam desse tipo de histórias?”. Para finalizarmos esse momento de diálogo, podemos fazer um último questionamento: “Vocês conhecem histórias em quadrinhos que apresentam um cenário medieval?”.

Encerrado o diálogo, propomos que os alunos respondam, por meio de seus aparelhos celulares, a um quiz em inglês no site *Buzzfeed*, intitulado *Plan A Medieval Ball And I'll Reveal What Your Social Status Would Be (Planeje um baile medieval e eu irei revelar qual é o seu status social)*⁸. O intuito desse quiz é dar continuidade à inserção do alunado no contexto medieval da HQ, bem como familiarizá-lo com elementos reais ou fantásticos desse contexto e seus nomes em inglês, a saber, dragões (*dragons*), castelos (*castles*), reis e rainhas (*kings and queens*), príncipes e princesas (*princes and princesses*), heróis e vilões (*heroes and villains*) etc.

Do ponto de vista enunciativo, essa etapa motivacional consiste na convocação, pelo alocutário-professor, dos locutores-alunos para que se aproximem do contexto da sequência básica em termos de gênero e de tema que a estruturam. Sem essa convocação enunciativa, a continuidade da sequência pode ficar comprometida. A importância de tal atitude docente vai ao encontro da afirmação de Machado (2013, p. 78) segundo a qual, se

⁸ Disponível em: <https://www.buzzfeed.com/oxfordandsouthampton/medieval-ball-social-status-quiz>. Acesso em: 28 ago. 2024.

a intersubjetividade é condição para que a comunicação aconteça, ela também se torna condição para que a aquisição de L2 realize-se. Nesse sentido, defendemos que o processo de aquisição de L2 não é de responsabilidade única do locutor-aluno de L2, nem do alocutário-professor, mas da relação intersubjetiva constituída por ambos.

Nessa perspectiva, “O alocutário-professor de L2 atua como um ‘provocador’ da situação de discurso, a qual é responsável pela atribuição de referência” (Machado, 2013, p. 90). Em outras palavras, conforme a autora, o funcionamento intersubjetivo (relação *eu-tu*) é indissociável do funcionamento referencial (relação *eu-tu/ele*) na aquisição/aprendizagem de segunda língua.

Do ponto de vista semiológico, um recurso produtivo em termos pedagógicos, para o alocutário-professor proceder a essa “provocação”, é o uso de colagens como a da Figura 1. Tal produtividade deve-se ao fato de colagens serem enunciados que articulam o linguístico e o icônico, articulação que facilita a contextualização visada nessa etapa de motivação, assim como antecipa uma característica fundamental do gênero HQ. Esse tipo de recurso igualmente promove a interpretância da língua em sala de aula, pois “nenhuma semiologia do som, da cor, da imagem será formulada em sons, em cores, em imagens. Toda semiologia de um sistema não linguístico deve pedir emprestada a interpretação da língua, não pode existir senão pela e na semiologia da língua” (Benveniste (2006 [1969], p. 61).

Introdução

(2ª aula – 45 min)

No momento da **introdução**, Cosson (2009) orienta que sejam apresentados o autor e a obra aos estudantes. Nessa etapa, “é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (Cosson, 2009, p. 61). Por isso, dedicamos apenas uma aula a esse passo.

A fim de chamar a atenção dos alunos, sugerimos, quando possível e cabível, a utilização de recursos digitais, como projetores, televisores e notebooks.. De acordo com Rojo (2012, p. 23), “a mídia digital, por sua própria natureza ‘tradutora’ de outras linguagens...permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.)”. Dessa forma, conseguimos trabalhar a apresentação do autor e da obra de modos diversos e mais interativos, suscitando, nos discentes, a curiosidade sobre o texto a ser lido e o engajamento nas tarefas a serem propostas com base nesse texto.

No caso de nossa proposta didática, com vistas à introdução da obra *Nimona*, selecionamos o site *Substack*, uma rede social de *newsletters*⁹, em que o autor da HQ tem um perfil. Nessa rede social, Stevenson se apresenta e, utilizando textos tanto verbais quanto não verbais (*cfe.* Figura 2, a seguir), conta sobre sua transição de gênero: de Noelle para Nate.

⁹ Segundo o Cambridge Dictionary, *newsletter* é “Um documento com informações sobre atividades recentes de uma organização, enviado regularmente aos seus membros ou clientes”. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/newsletter>. Acesso em: 28 ago. 2024. Tradução nossa.

Figura 2 – Exemplo das ilustrações presentes no perfil de Stevenson no site Substack.



Fonte: Elaborada pela autora com base nas ilustrações do site *Substack*.

Do ponto de vista semiológico-enunciativo, tal visita ao perfil do autor ajudaria os alunos a conhecê-lo, bem como seria um *warm up* (um “aquecimento”) para a leitura de sua *graphic novel* intitulada *Nimona*. Isso porque a estrutura híbrida (linguística e icônica) dos textos multimodais de seu perfil é semelhante à da referida HQ.

Além disso, é possível também promover, junto aos estudantes, uma discussão acerca de questões de gênero a partir da vivência de Stevenson. Essa discussão pode mobilizar tanto aspectos culturais (como a transição de gênero é vista no Brasil e nos EUA, por exemplo) quanto aspectos linguísticos (como as questões de gênero incidem no uso de formas linguísticas do português brasileiro e do inglês norte-americano, a exemplo dos pronomes da Figura 2 e de suas respectivas traduções).

Uma discussão dessa natureza reforçaria, para a turma, o vínculo indissociável entre língua e cultura, vínculo que Oliveira (2024, p. 666) salienta a partir de Benveniste, ao definir a cultura como “um conjunto muito complexo de normas e de representações sociais (noções, prescrições, interdições, tradições, religião, leis, política, ética, artes)”, conjunto que consiste em “uma expressão privilegiada da sociedade e um sistema de valores, o qual se imprime na língua e dirige o comportamento do homem em todas as suas atividades, conferindo a estas forma, sentido e conteúdo”.

Já Machado (2013, p. 104) ressalta o papel constitutivo da cultura na aquisição/aprendizagem de segunda língua à luz de uma perspectiva de inspiração benvenistiana:

Existe uma estrutura enunciativa (eu – tu - ele) – ELE¹⁰, da qual o locutor-aluno faz parte enquanto “eu” com o professor - alocutário, o “tu”, com a língua atualizada por meio das referências, o “ele”, estando todos integrados na cultura (ELE). É nessa

¹⁰ Benveniste tratou dos termos *eu*, *tu* e *ele* em sua teorização enunciativa, sendo o termo *ELE* proposto por Silva (2009) para representar a cultura que se imprime na língua (*ele*) e que determina os usos que desta fazem os parceiros da enunciação (*eu* e *tu*).

estrutura que o aluno de L2 movimenta-se como locutor para tornar a L2 uma língua própria, a fim de se enunciar e se marcar subjetivamente.

Antes de iniciar-se a leitura extraclasse do texto-base (*cf.* etapa seguinte), ainda no passo da introdução, propomos que o primeiro capítulo da história seja lido pelo professor, em voz alta e em sala de aula, para facilitar a imersão dos alunos no texto e esclarecer possíveis dúvidas suas de vocabulário.

Leitura

(3^a, 4^a, 5^a, 6^a e 7^a aulas – 225 min)

Concluídos os passos da motivação e da introdução, chegamos ao momento da **leitura**. No caso de *Nimona*, a despeito do apoio dos textos não verbais, trata-se de uma leitura extensa para ser realizada em sala de aula. Em tais situações, Cosson (2009, p. 62) aconselha que “a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca por determinado período”. Em nossa proposta didática, optamos por proceder com a leitura em casa.

A realização dessa etapa fora da sala de aula não significa que os alunos terão tempo ilimitado para lerem a obra, nem que ficarão sem supervisão nesse passo. Em relação ao monitoramento da leitura, Cosson (2009, p. 92) preconiza o acompanhamento desse processo e ressalta, como dever do docente, “convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos”. Tais intervalos, que

constituem as atividades específicas, podem ser de natureza variada. Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se façam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto. Também pode ser a leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar. Nesses dois exemplos, não se faz necessário que todos os alunos tenham lido a mesma quantidade de páginas ou capítulos, mas é importante que a atividade seja pertinente com a leitura efetiva feita pela maioria dos alunos. (Cosson, 2009, p. 63).

Em nossa sequência básica, com vistas a esse monitoramento, decidimos utilizar o aplicativo de mensagem *WhatsApp*, no qual é possível criar grupos de conversas, fazer enquetes e enviar imagens. Essas funções possibilitam que os alunos compartilhem seu progresso e suas opiniões sobre a leitura, a partir de uma ferramenta que eles já usam em seu dia a dia. Os debates e as dúvidas do grupo, no âmbito do aplicativo, podem ser resgatados no início dos intervalos em aula, a fim de manter-se os alunos engajados na leitura.

Além dos registros via *WhatsApp*, propomos a divisão dessa etapa de leitura em três intervalos, organizados para não sobrecarregarem os alunos com a leitura, assim como para mantê-los engajados na narrativa. Nos referidos intervalos, os alunos farão atividades que visam à qualificação da leitura de *Nimona*, como veremos a seguir.

Primeiro intervalo (3^a aula)

O primeiro intervalo sucede-se ao final da leitura das páginas de 3 a 100 (*cf.* Figura 3, a seguir), quando Ballister (o vilão) e Ouropelvis (o herói) brigam após uma conversa sobre *Nimona* e sobre o passado, o que deixa o primeiro com um humor sombrio.

Figura 3 – Final da primeira parte da leitura extraclasse.



Fonte: *Nimona* (Stevenson, 2015, p. 100).

Nesse momento, após o diálogo sobre o processo de leitura realizado no *WhatsApp*, sugerimos uma atividade de construção de dois infográficos em língua inglesa: o primeiro com o registro dos aspectos de que os alunos gostaram e com os quais tiveram facilidade; o segundo com o registro de suas dificuldades e dúvidas. Além dos infográficos, eles deverão escrever uma justificativa em português, de pelo menos um parágrafo, acerca da escolha dos dados registrados. Para essa atividade, selecionamos o infográfico do tipo pizza, a ser elaborado no site *Canva*. As Figuras 4 e 5, a seguir, ilustram possibilidades de infográfico.

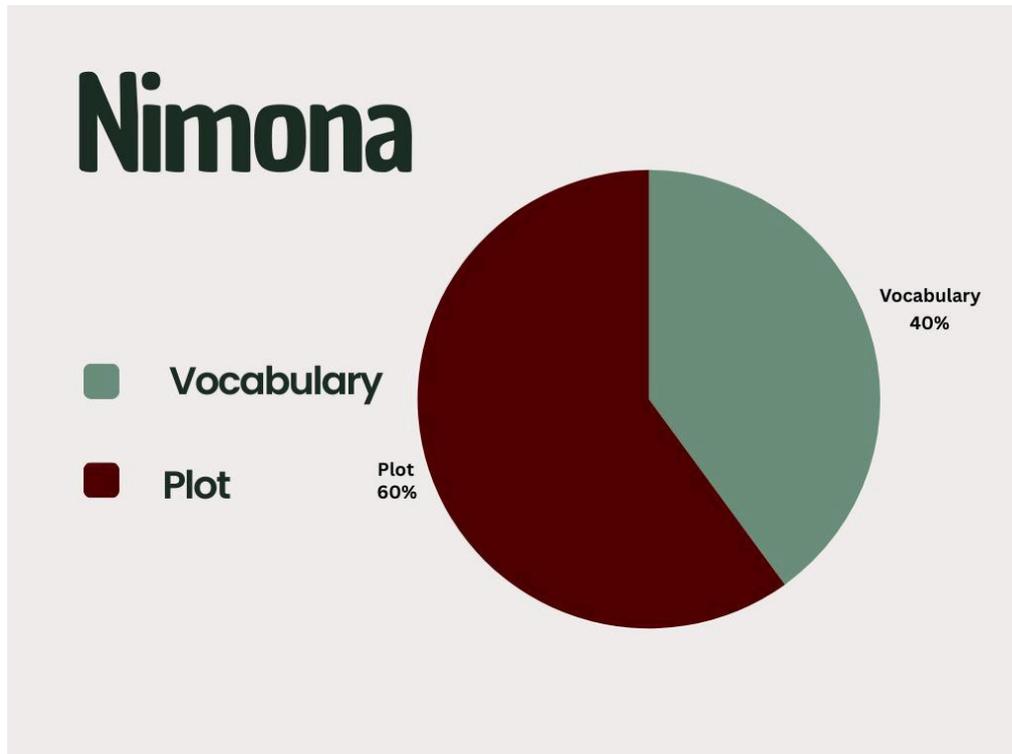
Figura 4 – Exemplo de infográfico relacionado aos aspectos apreciados pelos estudantes.



Fonte: Elaborado pela autora no site *Canva*.

A partir do primeiro infográfico, os estudantes devem refletir sobre quais aspectos do texto foram mais fáceis de entender durante a leitura da primeira parte da história. Na Figura 4, apresentamos um infográfico com as palavras *fun*, *adventure* e *action*, bem como a porcentagem de entendimento de cada uma delas.

Figura 5 – Exemplo de infográfico relacionado às dificuldades e às dúvidas dos estudantes.



Fonte: Elaborado pela autora no site *Canva*.

A partir do segundo infográfico, os estudantes devem refletir sobre quais aspectos do texto foram mais difíceis de entender durante a leitura da primeira parte da história. Na Figura 5, apresentamos um infográfico com as palavras *vocabulary* e *plot*, bem como a porcentagem de entendimento de cada uma delas.

Tal atividade é interessante, pois, a partir dela, pode-se iniciar uma discussão sobre os dados registrados nos infográficos. Além disso, é uma oportunidade para aprender novos vocábulos em inglês e relembrar outros já conhecidos.

Segundo intervalo (4ª aula)

O segundo intervalo ocorrerá após a leitura das páginas de 101 a 162, quando os líderes do reino decidem tomar medidas drásticas relativamente a Nimona, devido a seus ataques contra eles (*cfe.* Figura 6, a seguir).

Figura 6 – Final da segunda parte da leitura extraclasse.



Fonte: *Nimona* (Stevenson, 2015, p. 100).

No início da aula, o docente deve resgatar, mais uma vez, as interações no grupo do *WhatsApp* para dialogar com os alunos sobre as impressões destes até então. Em seguida, a atividade que sugerimos vincula-se ao final da história. Visando exercitar a criatividade e a produção escrita (*writing*) dos estudantes, propomos que, com base na tensão que marca o término dessa segunda parte da leitura, eles tentem escrever, em inglês, um breve final para a história, antes de lerem o desfecho oficial.

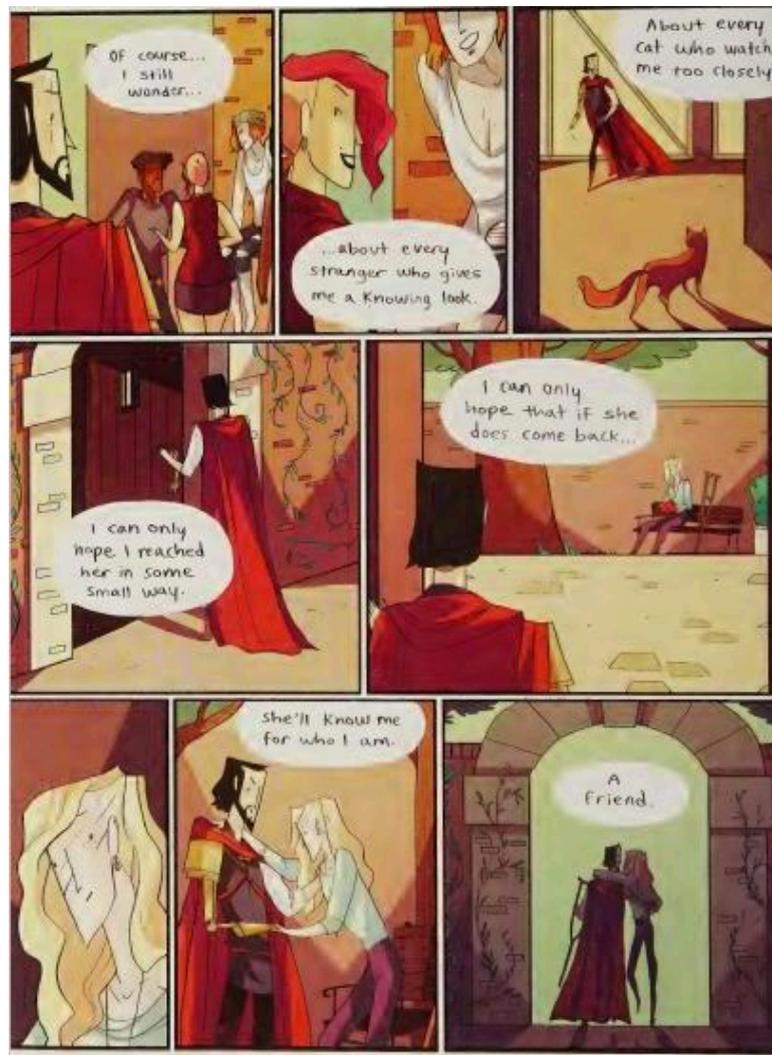
A fim de engajar os alunos em tal atividade, o docente pode lançar mão de expedientes relacionados ao tema e à língua. Em termos temáticos, ele pode fazer perguntas como as seguintes: “O que vocês acham que os líderes vão fazer com Nimona? Ela vai dar a volta por cima ou a vencerão?”. Em termos linguísticos, ele pode relembrar vocábulos já mencionados (*dragons, castles, kings and queens, princes and princesses, heroes and villains*) e introduzir outros (*lutar [to fight], ganhar [to win], perder [lose], confrontar [confront]*), bem como fornecer estruturas frasais básicas a partir das quais os alunos possam produzir seus

enunciados escritos (*ela vai... [she/he will...]*, *eles vão... [they will...]*, *a história termina... [the story ends...]* *Nimona termina a história... [Nimona finishes the story...]*). Caso a turma apresente dificuldades na escrita em língua inglesa, uma alternativa é produzir um texto não verbal, isto é, um desenho que represente iconicamente o final da trama.

Terceiro intervalo (5ª, 6ª e 7ª aulas)

O terceiro e último intervalo efetua-se ao fim da leitura das páginas de 163 a 256, quando Ballister narra, demonstrando seu carinho por Nimona, a última página da história (*cf.* Figura 7, a seguir).

Figura 7 – Final da terceira parte da leitura extraclasses.



Fonte: *Nimona* (Stevenson, 2015, p. 100).

Quanto à finalização dos intervalos, sugerimos uma sessão de filme com o objetivo de complementarmos a leitura da *graphic novel*. Nesse momento, propomos transmitir uma animação baseada na HQ *Nimona*, de mesmo título, produzida, em 2023, pela plataforma de streaming *Netflix* (*cf.* Figura 8, a seguir).

Figura 8 – Pôster da adaptação cinematográfica de *Nimona*.



Fonte: Google Imagens.

Aconselhamos que a animação seja exibida com áudio em inglês e com legendas em português, de forma que os alunos possam praticar a compreensão oral (*listening*).

Após a sessão de filme, propomos que o docente promova um diálogo, em língua portuguesa, com os alunos acerca das impressões destes sobre a relação entre a HQ e o longa-metragem. Para tanto, sugerimos perguntas relacionadas aos aspectos que diferenciam e que assemelham a *graphic novel* e sua adaptação cinematográfica, perguntas como as seguintes: “Vocês gostaram mais da HQ ou do filme?”, “Quais as diferenças e as semelhanças entre as duas versões de *Nimona*?”, “O que vocês acham das mudanças de uma versão à outra?”. Na sequência da conversa, recomendamos que os alunos produzam, em português, um comentário com suas apreciações a propósito do filme (*cfe.* Figura 9, a seguir).

dividir-se em três equipes (defensores, acusadores e juízes), as quais devem se preparar previamente para o debate¹¹. Além disso, é importante enfatizar para os discentes que devem elaborar seus argumentos baseando-se na HQ e nas atividades desenvolvidas durante a sequência básica. Ao final do debate, os juízes devem decidir qual das duas outras equipes (de defesa ou de acusação) apresentou a argumentação mais plausível.

Do ponto de vista semiológico-enunciativo, destacamos três aspectos relacionados às etapas de leitura e de interpretação.

O primeiro aspecto é a base linguística fornecida pelo alocutário-professor para ancorar, enunciativamente, a produção do locutor-aluno em segunda língua. Tal ancoragem enunciativa consiste na apresentação à turma, pelo docente, de itens lexicais e de estruturas frasais da língua inglesa para servirem de ponto de partida aos enunciados a serem escritos pelos discentes (*cf.* primeiro e segundo intervalos). A respeito desse papel estruturante desempenhado pelo alocutário-professor nas enunciações iniciais do locutor-aluno na segunda língua, Machado (2013) afirma o seguinte:

Na aquisição de L2, em contexto escolar, para que o locutor de L2 possa ir se apropriando da L2 a fim de transformá-la em discurso, é necessário que as unidades linguísticas, que devem ser reconhecidas (campo semiótico) e compreendidas (campo semântico) pelo locutor por meio das frases, **sejam sempre tratadas pelo alocutário-professor de L2 como unidades indissociáveis de forma e sentido.** [...] Com isso, **o locutor de L2 poderá agenciar as unidades linguísticas a fim de produzir frases**, isto é, operar a sintagmatização e a semantização e, portanto, **usar a língua para se comunicar** e, assim, para fazer parte gradualmente de uma cultura e de uma sociedade. (Machado, 2013, p. 99, negritos nossos).

Já o segundo aspecto é o enfoque dos multiletramentos a partir da articulação entre representações linguísticas (palavras e frases) e representações icônicas (imagens). Do uso de infográficos (*cf.* primeiro intervalo) até a comparação entre a *graphic novel* e a sua adaptação cinematográfica (*cf.* terceiro intervalo), passando pela leitura propriamente dita da HQ e pela realização das atividades em torno desta (nos três intervalos e fora deles, em contexto extraclasse), tais multiletramentos se fizerem presentes. Dialogando com ideias de Roxane Rojo, autora mencionada na segunda seção deste artigo, Oliveira (2019) enfatiza a importância de textos multimodais na sala de aula de língua materna, mas sua reflexão é extensível à sala de aula de segunda língua. Conforme o autor, a mobilização de textos dessa natureza vai

ao encontro dos letramentos multissemióticos, cuja inserção nas práticas letradas escolares é defendida por Rojo (2014). Segundo a autora, a consideração desses letramentos supõe o **enfoque de múltiplas linguagens e semioses (oral, escrita, musical, imagética, corporal, matemática, digital)** e, conseqüentemente, a necessidade de um trabalho interdisciplinar na escola. Trata-se de desenvolver no aluno competências e habilidades para o uso das variadas linguagens (verbais, não verbais, multimodais). A incorporação de práticas letradas multissemióticas, conforme Rojo (2014), é requisito para agir na vida contemporânea através da produção e da compreensão de discursos em diferentes contextos, mídias e modalidades.

Também faz parte dos letramentos multissemióticos a leitura de textos multimodais (que mesclam informações verbais e não verbais), como os infográficos (Oliveira, 2019, p. 114-115, negritos nossos).

¹¹ Tanto o comentário produzido na aula anterior quanto o debate a ser produzido nessa aula não são gêneros estruturantes da sequência básica aqui proposta, mas sim gêneros que contribuem para o estudo daquele que a estrutura: o gênero *graphic novel*. Portanto, esses dois gêneros acessórios (comentário e debate) não recebem a mesma ênfase do que o gênero principal.

Por fim, o terceiro aspecto é a relação de interpretância entre língua materna e segunda língua na aquisição/aprendizagem desta. De acordo com Benveniste (2014, p. 155), “A língua é o único sistema significante que pode descrever a si mesmo em seus próprios termos. A propriedade metalinguística é própria à língua, pelo fato de ela ser o interpretante dos outros sistemas” (Benveniste, 2014, p. 155). Embora o linguista formule a ideia de *interpretância* pensando a relação da língua consigo mesma e com os demais sistemas semiológicos (música, pintura, cinema, artes plásticas), podemos entender a relação entre línguas também como uma relação de interpretância, vale dizer, como uma relação em que uma língua *interpreta* (significa) a outra.

No caso de nossa sequência básica, a relação de interpretância português-inglês é transversal a todas as atividades sugeridas, porém predomina no terceiro intervalo da etapa de leitura e na etapa de interpretação. Nesses momentos, os alunos são convocados a produzirem, em sua língua materna, um comentário individual (no terceiro intervalo) e um debate coletivo (na interpretação) acerca da HQ *Nimona* e de sua adaptação cinematográfica. A versão original da história lhes é apresentada inteiramente na segunda língua, ao passo que a versão adaptada lhes é apresentada com áudio em inglês e com legendas em português.

Essas atividades dão a ver a função constitutiva da língua materna na aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que,

na aquisição de L2, o locutor vai se apropriar de um sistema linguístico quando já há um sistema linguístico – a L1 –, o pertencimento a uma sociedade e a integração a uma cultura. Na aquisição de L2, pensamos que já exista a experiência do sujeito com sua língua em uma sociedade e cultura. Na aquisição de L1, parecem faltar essa experiência e um sistema linguístico já apropriado. O que é comum, em nosso ver, a esses dois modos de aquisição é a presença da faculdade simbólica da linguagem, inerente a qualquer homem, e de uma estrutura enunciativa, pela qual a aquisição configura-se e funciona. (Machado, 2013, p. 104, negritos nossos).

Portanto, sendo um sistema já estabelecido, a língua materna sustenta o estabelecimento da segunda língua, seja em atividades em contexto de escola pública (cujos alunos são menos familiarizados com a segunda língua), seja no processo individual de aquisição/aprendizagem nesse e em outros contextos (processo cujo protagonista inevitavelmente compara a estrutura e o funcionamento da língua na qual está se instaurando com a estrutura e com o funcionamento da língua na qual já está instaurado).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos cumprir um objetivo geral e três objetivos específicos.

O objetivo geral foi apresentar uma proposta didática a partir da reflexão sobre os multiletramentos no ensino, com foco no eixo da leitura, proposta particularmente voltada à disciplina de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental.

Para atingirmos esse objetivo geral, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- a) refletir sobre semiologia, enunciação e aquisição/aprendizagem de uma segunda língua;
- b) examinar os conceitos de *letramento*, *multiletramentos* e *letramento literário* no contexto de sala de aula de Língua Inglesa;
- c) apresentar uma proposta didática centrada no gênero textual *graphic novel*, com foco na relação entre o linguístico e o icônico na sala de aula de Língua Inglesa.

Ao fim do percurso aqui trilhado, pensamos ter cumprido cada um desses três objetivos específicos em uma das três seções de desenvolvimento do presente artigo.

Na segunda seção, filiamo-nos à teoria da linguagem de Émile Benveniste, mais particularmente às suas teorizações semiológica e enunciativa (Benveniste, 2005, 2006, 2014), bem como a estudos em aquisição de linguagem realizados a partir do pensamento benvenistiano (Silva; Oliveira, 2023; Oliveira, 2022, 2024; Machado, 2013). Da incursão pelas reflexões retomadas nessa seção, retemos duas grandes ideias. Por um lado, a relação entre o linguístico (verbal) e o icônico (não verbal), uma relação semiológica de interpretância em que o primeiro torna significante o segundo. Por outro lado, a aquisição/aprendizagem de segunda língua como um processo de apropriação desta por parte do discente ao ser inserido pelo docente na estrutura enunciativa (*eu-tu/ele*)-*ELE*, em que o locutor-aluno ocupa o lugar de *eu* e o alocutário-professor ocupa o lugar de *tu*, enquanto a língua e a cultura correspondem, respectivamente, ao *ele* e ao *ELE*.

Na terceira seção, dialogamos com referenciais da educação linguística e literária ao abordarmos os conceitos de *letramento* (Soares, 2009), *multiletramentos* (Rojo, 2012) e *letramento literário* (Cosson, 2009). Do diálogo com tais referenciais, retemos três grandes ideias. Em primeiro lugar, a ideia de letramento como inserção efetiva do indivíduo nas práticas sociais realizadas por meio da leitura e da escrita, o que transforma seus modos de ser e de estar no mundo. Em segundo lugar, a ideia de multiletramentos como interação tanto com a multiplicidade cultural (populações, identidades, visões de mundo) quanto com a multiplicidade semiótica (textos verbais, não verbais, multimodais), características da sociedade contemporânea globalizada. Em terceiro lugar, a ideia de letramento literário como processo de apropriação da literatura em sua diversidade de manifestações e em sua singularidade linguística.

Na quarta seção, apresentamos uma proposta didática voltada à disciplina de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental. Tal proposta centrou-se no gênero textual *graphic novel*, mais precisamente em uma HQ produzida em inglês e intitulada *Nimona*, obra de Nate Diana Stevenson. Em termos procedimentais, a referida proposta foi elaborada com base no modelo de *sequência básica* de Cosson (2009). Focado na *aprendizagem da literatura* e não na *aprendizagem sobre literatura*, esse modelo organiza-se em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. No planejamento das atividades internas a tais etapas, tivemos sempre em mente o trabalho com a construção de sentidos na leitura a partir da indissociabilidade entre representações linguísticas (palavras e frases) e representações icônicas (imagens). Esse planejamento ancorou-se em nossos pressupostos tanto sobre semiologia, enunciação e aquisição/aprendizagem de uma segunda língua quanto sobre letramento, multiletramentos e letramento literário.

Em termos de desdobramentos, vislumbramos horizontes pedagógicos e horizontes acadêmicos, os quais se nos descortinam no ponto de chegada desta pesquisa. Quanto aos horizontes pedagógicos, projetamos a possibilidade de uma sequência básica que, diferentemente daquela aqui proposta (voltada à prática de leitura/*reading*), seja direcionada à prática de escrita/*writing* em língua inglesa. Quanto aos horizontes acadêmicos, projetamos a possibilidade de um estudo que analise produções enunciativas de locutores-alunos em inglês como segunda língua à luz dos estudos aquisicionais de orientação benvenistiano. Ainda acerca dos horizontes acadêmicos, projetamos a possibilidade de nos aprofundarmos em pesquisas sobre a estrutura do gênero textual história em quadrinhos, destacando aspectos como o traço, a linguagem e o espaço.

Em termos de contribuições, esperamos que esta pesquisa forneça subsídios a professores de Língua Inglesa da educação básica, especialmente dos anos finais do ensino fundamental, que busquem diversificar suas práticas pedagógicas levando para a sala de aula novas abordagens no que se refere à aquisição/aprendizagem do referido idioma. Aspiramos,

também, que o presente texto auxilie alunos de graduação em Letras, em particular em Letras – Inglês, que desejem aprofundar e ir além dos conhecimentos já adquiridos ao longo de sua experiência acadêmica.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BENVENISTE, É. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014 [1968-1969/2012].
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FLORES, Valdir do Nascimento. Visão de mundo e enunciação: sobre a passagem do *infans* a ser falante. **Revista Linguística**, v. 35, n. 2, p. 13-25, dez. 2019. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/ojs/index.php/Revista/article/view/21>. Acesso em: 16 set. 2024.
- MACHADO, Verônica Pasqualin. 2013. 117 f. **Princípios para uma abordagem enunciativa na aquisição de segunda língua**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/78185>. Acesso em: 16 set. 2024.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, G. F.; SILVA, C. L. da C. O que os estudos sobre a aquisição devem a Benveniste. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 33, p. 153-184, jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/258892>. Acesso em: 16 set. 2024.
- OLIVEIRA, G. F. Semiologia, enunciação e escrita infantil: por um novo discurso teórico sobre a aquisição da escrita. **Revista da ABRALIN**, v. 23, n. 2, p. 660-693, 2024. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2225>. Acesso em: 16 set. 2024.
- RAMA, A. *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STEVENSON, N. **Nimona**. Nova Iorque: Harper Teen, 2015.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Paulo Ávila Nóbrega, coordenador do curso de Especialização, por sua paciência e por sua compreensão nos momentos mais difíceis.

Ao Prof. Dr. Giovane Fernandes Oliveira, meu orientador, que, apesar das adversidades, sempre foi gentil, dedicado e me ensinou muito mais do que eu poderia imaginar. Muito obrigada!

À Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva, pessoa por quem tenho imenso carinho! Obrigada por aceitar novamente contribuir com minhas pesquisas.

À Profa. Dra. Verônica Pasqualin Machado, por colaborar diretamente com este trabalho. Muito obrigada!

À primeira turma da Especialização em Aquisição da Linguagem Oral e Escrita por todos os momentos de aprendizagem, desabafos e trocas que foram tão ricos. Foi um prazer estudar com vocês!

Aos meus pais, Lidiane e Anderson, por serem minha base e por cuidarem de mim mesmo de longe.

Ao meu namorado, Thierry, por ser meu parceiro de todas as horas, aguentar meus desabafos, crises de choro e cansaço. Obrigada por nunca soltar minha mão.

Aos meus amigos que foram luz em momentos de escuridão: Rita, Jéssica, João, Selton, Humberto e Bheatriz.