



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

PAULO IGO LIMA VALE

**A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA DE TEXTOS MULTIMODAIS COMO
FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO
QUALITATIVO DO USO DE TIRINHAS EM SALA DE AULA ON-LINE**

FORTALEZA

2021

PAULO IGO LIMA VALE

A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA DE TEXTOS MULTIMODAIS COMO FERRAMENTA DE
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO QUALITATIVO DO USO DE
TIRINHAS EM SALA DE AULA ON-LINE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Processos de Retextualização.

Orientadora: Profa. Dra. Sâmia Alves Carvalho.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V243t Vale, Paulo Igo Lima.

A tradução pedagógica de textos multimodais como ferramenta de ensino de língua estrangeira : um estudo qualitativo do uso de tirinhas em sala de aula on-line / Paulo Igo Lima Vale. –2021.
149 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) –Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Sâmia Alves Carvalho.

1. Estudos da tradução. 2. Histórias em quadrinhos. 3. Ensino de língua estrangeira on-line. I. Título.

CDD 418.02

PAULO IGO LIMA VALE

A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA DE TEXTOS MULTIMODAIS COMO FERRAMENTA DE
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO QUALITATIVO DO USO DE
TIRINHAS EM SALA DE AULA ON-LINE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Processos de Retextualização.

Aprovada em: 25 / 06 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sâmia Alves Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Diana Costa Fortier Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Donesca Cristina Puntel Xhafaj
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, agradeço pela oportunidade, força, sustento, cuidado e proteção em toda esta trajetória. De fato, sem Ele eu nada teria feito. A Ele seja toda a glória.

Aos meus pais pelo incentivo e apoio para estudar desde cedo, além de todo amor e empenho para possibilitar meu sucesso profissional.

À minha amada Rebeca pelo carinho, companheirismo, dedicação e motivação em todas as ocasiões desta pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sâmia Alves Carvalho, por sua participação no meu desenvolvimento acadêmico e por suas preciosas contribuições.

Às professoras Dra. Gabriela Frota Reinaldo e Dra. Maria da Glória Guará Tavares por aceitarem participar da minha banca de qualificação e por suas sugestões, que contribuíram significativamente para o enriquecimento deste trabalho.

Às professoras Dra. Donesca Cristina Puntel Xhafaj e Dra. Diana Costa Fortier Silva pela disponibilidade em participar da minha banca de defesa e pelas valiosas considerações.

Aos alunos que participaram deste estudo, em especial, pela disponibilidade e compromisso com a pesquisa.

RESUMO

A tradução foi por muito tempo banida das salas de língua estrangeira. No entanto, essa exclusão ignorou os inúmeros benefícios que seu uso pode promover aos alunos. Nos últimos anos, contudo, a tradução começou a encontrar seu caminho de volta para a sala de aula de idiomas e está agora ocupando um lugar de destaque nas diferentes abordagens implementadas no ensino de segunda e língua estrangeira como uma ferramenta adicional para facilitar o aprendizado de idiomas. Baseado no princípio de que a tradução é útil no desenvolvimento da comunicação, esta pesquisa objetiva investigar a utilização da tradução pedagógica como ferramenta de ensino para a aquisição de novos vocábulos em língua estrangeira a partir do gênero história em quadrinhos em aulas on-line. Para isso, nos baseamos nos estudos sobre tradução pedagógica (CORREA, 2014; LAVALT, 1985; TESSARO, 2012; SANDES; PEREIRA, 2017; SANTOS, 2014), entre outros. Propomos, ainda, uma discussão acerca das características do gênero história em quadrinhos (VERGUEIRO, 2004; RAMOS, 2017), estabelecendo um diálogo com estudos sobre tradução intersemiótica e textos multimodais (CARVALHO, 2016; DINIZ, 1999; KRESS, 2011; PLAZA, 2003) e com a aprendizagem de vocabulário (LEWIS, 1993; NATION, 2001). Tratamos um pouco também do ensino remoto e todos os desafios que essa abordagem tem trazido durante o período de pandemia da Covid-19 (ANTUNES NETO, 2020; ARRUDA, 2020; JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020; MAIA; MATTAR, 2008; TORI, 2010). A metodologia adotada consiste em uma pesquisa-ação de caráter qualitativo na qual apresentamos uma proposta de sequência didática (SD) on-line que tem como foco atividades tradutórias do gênero história em quadrinhos no contexto de sala de aula on-line. As atividades foram desenvolvidas com alunos do oitavo e nono ano do ensino fundamental em uma escola pública de Fortaleza-CE. O nosso corpora foi constituído também por questionários e SDs que foram desenvolvidos no início e na conclusão da pesquisa, além da observação das atividades aplicadas. Percebemos que as atividades tradutórias a partir do gênero multimodal história em quadrinhos são relevantes para o desenvolvimento do léxico dos alunos e ainda se configuram como um elemento motivador para o engajamento dos mesmos no aprendizado.

Palavras-chave: Estudos da tradução; histórias em quadrinhos; ensino de língua estrangeira on-line.

ABSTRACT

Translation has long been banned from foreign language classes. However, this exclusion ignored its numerous benefits to students. In recent years, however, translation has begun to find its place back to the language classroom and it is now taking a prominent place in different approaches implemented in foreign language teaching as an additional tool to facilitate language learning. Based on the principle that translation is useful for the development of communication skills, this research aims to investigate the use of pedagogical translation as a teaching tool for the acquisition of new words in a foreign language based on the comic strip genre in online classes. In order to achieve our research goal, we rely on studies on pedagogical translation (CORREA, 2014; LAVALT, 1985; TESSARO, 2012; SANDES; PEREIRA, 2017; SANTOS, 2014), and others. We also discuss the characteristics of the comic strip genre (VERGUEIRO, 2004; RAMOS, 2017), especially concerning the theories of multimodality and intersemiotic translation (CARVALHO, 2016; DINIZ, 1999; KRESS, 2011; PLAZA, 2003), and its relation to vocabulary learning (LEWIS, 1993; NATION, 2001). We also address online education and all the challenges that this approach has brought during the COVID-19 pandemic period (ANTUNES NETO, 2020; ARRUDA, 2020; JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020; MAIA; MATTAR, 2008; TORI, 2010). The study consists of a qualitative action research in which we present a didactic sequence proposal (DS) focusing on translation activities of comic strips in online classrooms. The activities were developed with students of the ninth and the eighth grade of an elementary public school in Fortaleza. Our corpora consist of questionnaires and DSs developed at the beginning and at the end of the research. Thus, we realize that translation activities based on comic strips can be both relevant to the development of the students' lexicon and is a motivating element for their engagement in language learning.

Keywords: Translation studies; comic strips; online FL teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Métodos de ensino.....	20
Figura 2 – Ciclo de pesquisa-ação.....	58
Figura 3 – Plano de análise de conteúdo.....	65
Figura 4 – Parte da atividade 1 da SD.....	78
Figura 5 – Atividade 2 da SD	79
Figura 6 – Atividade 3 da SD	80
Figura 7 – Parte da atividade 4 da SD.....	80
Figura 8 – Tirinha utilizada na atividade 5 da SD.....	82
Figura 9 – Tirinha utilizada na atividade 6 da SD.....	83
Figura 10 – Parte da atividade 6 da SD.....	84
Figura 11 – Tradução da figura 9.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Idade dos participantes.....	66
Tabela 2 – Gênero dos participantes.....	66
Tabela 3 – Importância de estudar a LE.....	67
Tabela 4 – Presença da LE na vida dos participantes.....	67
Tabela 5 – Tempo de estudo da língua inglesa	68
Tabela 6 – Participação dos alunos em cursos de inglês	68
Tabela 7 – Tempo em que os alunos participaram de cursos de inglês.....	69
Tabela 8 – Período de duração do curso.....	69
Tabela 9 – Alunos que estudam inglês por conta própria.....	69
Tabela 10 – Estratégias utilizadas para estudar inglês por conta própria.....	70
Tabela 11 – Estilos de aprendizagem dos participantes.....	70
Tabela 12 –Tipos de aulas.....	71
Tabela 13 – Dificuldades dos alunos com relação ao vocabulário de sala de aula.....	72
Tabela 14 – Percentual de alunos que utilizam ou não estratégias para aprender novos vocábulos.....	72
Tabela 15 – Hábitos de ler HQ pelos participantes.....	73
Tabela 16 – Percentual de alunos que gostam de HQ.....	73
Tabela 17 – Personagens de HQ conhecidos pelos participantes.....	74
Tabela 18 – HQ como uma boa estratégia para o ensino de LE.....	75
Tabela 19 – Respostas da segunda parte da primeira questão da SD.....	87
Tabela 20 – Percentual de aumento dos acertos entre o pré- teste e pós-teste.....	88
Tabela 21 – Índice de acertos na alternativa d da primeira questão.....	88
Tabela 22 – Acréscimo no índice de acertos das palavras na alternativa d da primeira questão	88
Tabela 23 – Acréscimo no índice de acertos das palavras na terceira questão da SD.....	89
Tabela 24 – Acréscimo no índice de acertos das palavras na quarta questão da SD.....	90
Tabela 25 – Percentual de acertos dos alunos no pré-teste e no pós-teste.....	92
Tabela 26 – Percentual de variação de acertos do pré-teste para o pós-teste.....	92
Tabela 27 – Desempenho dos participantes em relação ao número de palavras desconhecidas.....	93
Tabela 28 – Percentual de palavras reconhecidas no pós-teste em relação ao número de palavras desconhecidas no pré-teste.....	94

Tabela 29 – Resultados gerais dos testes.....	95
Tabela 30 – Desempenho por palavra no pré-teste e no pós-teste.....	96
Tabela 31 – Percentual de variação do desempenho por palavra no pré-teste e no pós-teste.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AQV	Aquisição de vocabulário
AVAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
EAD	Educação a distância
EMEIF	Escola municipal de ensino infantil e fundamental
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional
ET	Estudos da Tradução
HQ	História em quadrinhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua estrangeira
LM	Língua materna
MERS	Síndrome respiratória do oriente médio
MGT	Método da gramática e tradução
OMS	Organização Mundial da Saúde
PLV	Palavras
PT	Participante
SARS	Síndrome respiratória aguda grave
SD	Sequência didática
TCLE	Termo de Consentimento livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	19
2.1	Tradução e métodos de ensino de LE	19
2.1.1	<i>Método, abordagem e procedimento.....</i>	<i>19</i>
2.1.2	<i>A tradução e a história dos métodos de ensino.....</i>	<i>21</i>
2.2	Tipos de tradução e suas aplicações ao ensino de LE.....	23
2.2.1	<i>Tipos de tradução</i>	<i>24</i>
2.2.2	<i>A tradução nas abordagens de ensino.....</i>	<i>25</i>
2.3	A Tradução pedagógica.....	32
2.3.1	<i>As vantagens da tradução pedagógica.....</i>	<i>34</i>
2.4	Tradução como atividade comunicativa.....	37
2.5	A tradução intersemiótica.....	39
2.5.1	<i>Os fundamentos teóricos da tradução intersemiótica.....</i>	<i>40</i>
2.5.2	<i>Tradução intersemiótica e ensino de línguas estrangeiras.....</i>	<i>42</i>
2.6	Aquisição de vocabulário em LE	43
2.6.1	<i>Vocabulário e métodos de ensino</i>	<i>44</i>
2.6.2	<i>Aprendizagem incidental de vocabulário e aprendizagem intencional de vocabulário.....</i>	<i>45</i>
2.6.3	<i>Condições necessárias para aquisição de vocabulário</i>	<i>46</i>
2.7	A motivação no ensino de LE.....	47
2.8	Histórias em quadrinhos	48
2.8.1	<i>Definição das histórias em quadrinhos.....</i>	<i>48</i>
2.8.2	<i>As origens das histórias em quadrinhos</i>	<i>48</i>
2.8.3	<i>Os quadrinhos modernos</i>	<i>49</i>
2.8.4	<i>Histórias em quadrinho no Brasil</i>	<i>50</i>
2.8.5	<i>As tirinhas</i>	<i>51</i>
2.8.6	<i>Histórias em quadrinho e ensino</i>	<i>52</i>
2.9	Ensino remoto na atualidade	54
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	57
3.1	Abordagem do estudo	57
3.2	Objetivos da pesquisa	59

3.3	O lócus da pesquisa	60
3.4	Os participantes do estudo	60
3.5	CrITÉrios de inclusão dos participantes da pesquisa	61
3.6	CrITÉrios de exclusão dos participantes da pesquisa.....	61
3.7	Riscos.....	61
3.8	Os instrumentos de coleta de dados	62
3.9	Procedimentos de coleta de dados	62
3.10	Plano de Análise de dados - Análise de conteúdo	63
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
4.1	Questionário 1	66
4.2	Análise da SD	77
4.2.1	<i>Detalhamento da SD</i>	77
4.2.2	<i>Interações aluno e professor</i>	85
4.2.3	<i>Interações aluno e atividade</i>	85
4.2.4	<i>Perspectiva dos alunos</i>	85
4.2.5	<i>As atividades de tradução</i>	87
4.3	Pré-teste e pós-teste	91
4.4	Questionário 2	99
4.5	A tradução pedagógica enquanto recurso para aquisição de vocabulário em LE com base no gênero tirinha: algumas observações	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1	114
	APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA	120
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2	132
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE	135
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137
	ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	141
	ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	146

1 INTRODUÇÃO

A tradução é importante para que as pessoas conheçam outras línguas, culturas e para tentar diminuir as dificuldades que possam existir na comunicação entre diferentes povos. Ao contrário do que muitas vezes nos diz o senso comum, ela não é apenas a transposição de códigos escritos ou orais de uma língua para outra, mas ocorre a todo momento e não se restringe apenas ao código verbal. A mensagem é captada por nossa mente através de signos que podem ser verbais (palavras) ou não verbais (imagens, gestos, sons, cores, espaços). O processo tradutório ocorre também quando representamos os nossos pensamentos através de palavras e também ao interpretarmos as expressões faciais e os movimentos corporais. Por essas razões, é considerada uma atividade presente no cotidiano das pessoas, e é justamente por ser tão presente no nosso dia a dia que parece lógico ser incluída no ensino de língua estrangeira. Contudo, inseri-la ou não no ensino de LE tem sido, ao longo dos anos, um dos maiores dilemas dos professores. Existem controvérsias sobre ser uma atividade que promove ou prejudica o aprendizado.

Muitas pesquisas foram feitas com a intenção de argumentar a favor do uso da tradução no ensino de língua estrangeira (CORREA, 2014; LAVALT, 1985; TESSARO, 2012; SANDES; PEREIRA, 2017; SANTOS, 2014). Muitos desses estudos comprovaram a sua eficácia como ferramenta de ensino. Diante disso, as pesquisas, atualmente, centram muito mais nas formas mais eficazes de usá-la em sala de aula de LE, do que na busca de provar ou não sua validade enquanto ferramenta de ensino (BRANCO, 2009; COSTA, 1998; LUCINDO, 2006). Esta pesquisa, portanto, caracteriza-se dentre aquelas que procuram formas eficazes de utilização dessa ferramenta de forma a explorar ao máximo suas potencialidades de uso, principalmente no contexto de ensino on-line. A pesquisa tem a intenção de investigar o uso da tradução pedagógica de textos multimodais como ferramenta para a aquisição de vocabulário em aulas on-line de inglês como língua estrangeira na escola pública. A ideia é, através de uma pesquisa-ação, explorar o uso da tradução (interlingual e intersemiótica) como ferramenta de ensino para desenvolver o banco lexical de um determinado campo semântico e, nesse percurso, tentar estruturar formas (procedimentos e técnicas) de se promover o aprendizado do léxico, através de um modelo de sequência didática (doravante SD), que possa ser utilizada em contexto de escola pública, considerando todas as peculiaridades e dificuldades desse contexto na atualidade. Na tentativa de alcançar esse objetivo geral nos propomos a:

- 1) verificar se a tradução de uma composição multimodal pode ser uma atividade exequível na promoção da aquisição de vocabulário em LE no contexto de escola pública;
- 2) apresentar um modelo de SD com uma composição multimodal do gênero história em quadrinhos que possa ser utilizada por professores da escola pública com intuito de promover a aquisição de vocabulário;
- 3) apresentar e discutir as percepções¹ dos alunos acerca dos possíveis ganhos ou perdas no uso da tradução intersemiótica como ferramenta on-line de ensino de vocabulário.

A pesquisa embasa-se nos estudos sobre tradução pedagógica de Costa (1988), Lucindo (2006), Tessaro (2012), Corrêa (2014), Sandes e Pereira (2017), entre outros. Esses autores dão sustentação ao argumento de que existem vários benefícios com o uso da tradução no ensino de uma língua estrangeira. Apoiamos a pesquisa também nos estudos sobre a tradução intersemiótica (DAMASKINIDIS, 2020; KITSON, 2019; MAGNUSSON, GODHE, 2019; LIM, 2018) e sobre o uso de textos multimodais e a teoria da tradução intersemiótica (CARVALHO, 2016; DINIZ, 1999; FREITAS; SILEY, 2013; KRESS, 2011; PLAZA, 2003; ZAINURRAHMAN, 2009). Além disso, achamos importante pontuar as características do gênero história em quadrinhos (VERGUEIRO, 2004; RAMOS, 2017; entre outros), e apontar as questões mais relevantes sobre o ensino de vocabulário (ARCENIO, 2020; LEWIS, 1993; NATION, 2001). Por fim, julgamos pertinente tratar um pouco da questão do ensino on-line uma vez que aplicação da sequência didática será toda feita via sala de aula virtual. (ANTUNES NETO, 2020; ARRUDA, 2020; JOYE; CASTILHO, 2011; MOREIRA; ROCHA, 2020; MAIA; MATTAR, 2008; TORI, 2010)

Ao explorarmos os estudos² a respeito da aquisição de vocabulário através de atividades de tradução com textos multimodais, encontramos pouquíssimas pesquisas que tratassem do ensino através de texto multimodal (DAMASKINIDIS, 2020; KITSON, 2019; MAGNUSSON, GODHE, 2019; LIM, 2018), nenhum deles abordava o uso de tradução do

¹ A palavra “percepção” refere-se à visão de Nation (2001) que denomina de condições psicolinguísticas as condições que propiciam a aquisição dos novos vocábulos pelos alunos. Segundo o autor, essas condições são: a percepção, a recuperação e o uso criativo ou gerativo.

² Exploramos o mecanismo de pesquisa da google e o banco de dissertações e teses da CAPES nos dias 26 e 27 de julho de 2020. Os termos de busca utilizados para a pesquisa foram: *ensino de língua inglesa através de textos multimodais, ensino de vocabulário através de tirinhas, multimodal text English teaching, teaching vocabulary through multimodal texts e teaching English through comic strips.*

gênero multimodal tirinha, muito menos em escola pública. Encontramos alguns estudos sobre o uso de histórias em quadrinhos no ensino de LE como o de Mendez, Bandeira, Coimbra, Ribeiro (2011) e Arantes, Figueiredo, Gomes e Santos (2014) que exploram o ensino de LE através de tirinha, mas aplicados especificamente ao ensino de leitura e sem o viés da teoria da multimodalidade, da tradução (interlingual e intersemiótica) e do letramento multimodal como base para iluminar as propostas de atividades e os resultados. Por não identificarmos pesquisas que envolvessem a tradução pedagógica e o gênero história em quadrinhos em um mesmo estudo, acreditamos que seja nessa lacuna de pesquisa que o presente trabalho se insere e se justifica.

A pesquisa aqui proposta foi realizada na EMEIF Prefeito Vicente Fialho, de forma remota, mesma escola em que o pesquisador atua como professor de inglês. A referida escola faz parte da rede pública municipal de Fortaleza, no estado do Ceará. A escolha pelo local de pesquisa partiu da necessidade existente de que haja mais estudos sobre esse contexto estudantil e também da necessidade que o pesquisador tem de ser agente em seu ambiente. O intuito dessa pesquisa-ação é propor uma SD que possa ser útil naquele contexto e que se mostre eficaz na promoção da aprendizagem do vocabulário. É importante também destacar o contexto de aplicação da pesquisa que, como escola pública regular de ensino fundamental, apresenta alguns dos problemas mais comuns relacionados a esse contexto de ensino, dentre eles estão: o número elevado de estudantes por sala, carência de recursos visuais e tecnológicos, desinteresse de parte dos estudantes pela aprendizagem de uma LE, diferentes níveis de conhecimento e, ainda, o senso comum de que não é possível aprender uma língua estrangeira na escola regular. Diante desses imensos desafios, toda contribuição que possa facilitar o trabalho do professor na promoção do aprendizado é bem-vinda.

Esta pesquisa se justifica ainda pelo meu interesse, como pesquisador e professor, em construir, durante meu mestrado acadêmico, conhecimentos que sejam aproveitados em meu contexto de trabalho e que contribuam para a melhoria da aprendizagem dos alunos da minha escola e, na medida em que generalizações de achados possam ser feitas, contribuir para a melhoria de outras realidades de ensino. Por se tratar de uma escola regular, onde a língua portuguesa é usada como referência para o ensino de língua inglesa, a tradução pedagógica pode ser uma alternativa para o aprendizado da língua alvo de forma a ser utilizada com exercícios comunicativos (CORRÊA, 2014).

A ênfase na aquisição de vocabulário partiu da observação da minha prática docente acerca das dificuldades de aprendizagem de muitos dos meus estudantes. Para a escolha do gênero história em quadrinhos, levamos em consideração que a abordagem de um idioma a

partir de um gênero atrativo, reflexivo e capaz de fomentar o pensamento crítico pode ser relevante para o contexto de ensino da escola pública. Destacamos sua relevância por ele, em geral, abordar temáticas do cotidiano, geralmente com um toque de humor podendo ser um elemento motivador na produção de engajamento com o texto e com o contexto e, por consequência, ter o potencial de gerar aprendizado significativo³. Assim, acreditamos que as atividades tradutórias a partir do gênero história em quadrinho podem não só contribuir para a ampliação do repertório lexical dos alunos, mas também promover uma maior motivação, reflexão e integração dos conteúdos abordados no ensino de LE.

Acreditamos também que essa investigação seja importante na medida em que se soma aos estudos que tratam da tradução e do ensino de línguas. Ela também é inovadora ao propor atividades de tradução para aquisição de vocabulário a partir do gênero história em quadrinhos e que, como vimos no parágrafo anterior, além de levantar assuntos presentes no cotidiano dos alunos, possui características que possibilitam seu uso em tarefas estimulantes e interessantes. Consideramos ainda que as discussões sobre multimodalidade, que levantaremos ao longo desse texto e da pesquisa, são relevantes pelo fato de vivermos numa sociedade cada vez mais visual e que necessita de leitores mais críticos e mais atentos, capazes de ler e interpretar significados construídos a partir da interação entre os diversos modos semióticos.

Diante do que foi visto, a questão geral que direciona essa pesquisa é, portanto: como sistematizar uma SD a partir de processos tradutórios de um texto multimodal para que possa ser utilizada para aquisição de léxico novo no contexto de escola pública? Para que a pesquisa ofereça dados relevantes nos guiaremos pelas seguintes questões de pesquisa mais específicas:

1) a tradução pedagógica com o uso do gênero história em quadrinhos pode auxiliar na aquisição de vocabulário em língua estrangeira?

2) como desenhar uma SD que promova o envolvimento dos alunos na leitura um texto multimodal e que leve em consideração o contexto atual de escola pública no fomento ao ensino do vocabulário?

3) quais as percepções dos alunos acerca dos possíveis ganhos ou perdas no uso da tradução como ferramenta de ensino de vocabulário?

Esperamos, com esta pesquisa, que haja contribuição para os estudos da tradução

³ Segundo Carvalho (2016), o aprendizado significativo acontece quando conseguimos utilizar os conhecimentos adquiridos em outros contextos que não aquele da aquisição. No caso desta pesquisa, quando ensinamos uma palavra ao aluno e ele é capaz de fazer uso dela em outro contexto que não aquele da aprendizagem.

em aplicação ao ensino de línguas, com a intenção de reforçar os benefícios da tradução enquanto ferramenta para o ensino e aprendizagem de idiomas. Esperamos também ajudar com as pesquisas que tratam do uso de composições multimodais em contexto escolar, levando em consideração a grande quantidade desse tipo de texto presente nas interações atuais, além de favorecer o desenvolvimento da habilidade de leitura multimodal crítica e a produção de gêneros que reúnam informações visuais e texto escrito.

Para uma melhor estruturação da leitura, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além das referências, dos anexos e dos apêndices.

No primeiro capítulo, temos a introdução. Em seguida, o segundo capítulo trata dos nossos pressupostos teóricos, nos quais estão incluídos: estudos sobre a tradução no ensino de línguas, englobando as categorias da tradução conforme Jakobson (1959), vantagens e desvantagens do uso da tradução no ensino, os métodos do ensino de línguas, a tradução pedagógica, as vantagens da tradução em sala de aula, os exercícios de tradução e a tradução intersemiótica. Abordamos, também, a aquisição de vocabulário em LE, alguns estudos sobre motivação e uma análise do gênero história em quadrinhos.

O capítulo três refere-se à metodologia e nele descrevemos as etapas metodológicas de nossa pesquisa, que envolve os seguintes subtópicos: a abordagem do estudo, o lócus da pesquisa, os participantes do estudo, os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa, os riscos, os procedimentos de estudo e a coleta de dados através dos instrumentais preparados com esta finalidade (questionários e SD).

No capítulo quatro, expomos e analisamos os dados, traçamos a discussão dos resultados da aplicação da SD, das observações registradas pelo pesquisador e das respostas dos alunos aos dois questionários. Os dados obtidos dessas três formas foram analisados à luz do referencial teórico desenvolvido no primeiro capítulo do estudo. Por fim, no quinto capítulo, tratamos novamente dos resultados obtidos a partir da análise dos dados, apontando os principais ganhos da pesquisa, respondendo às nossas questões de pesquisa e identificando as lacunas que possam fomentar futuras pesquisas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos o arcabouço teórico do estudo. Inicialmente, abordamos uma breve discussão sobre o conceito de método, abordagem e procedimento. Após isso, expomos um panorama histórico da tradução, a forma como ela foi vista e usada durante diversas fases do ensino de língua estrangeira, as categorias de tradução, o conceito de tradução pedagógica e suas vantagens, a tradução como atividade comunicativa e a tradução intersemiótica. Em seguida, discutimos alguns estudos sobre: aquisição de vocabulário em LE, motivação, gênero tirinha e educação a distância.

2.1 Tradução e métodos de ensino de LE

Antes de tratarmos o uso da tradução em diversos métodos de ensino faz-se pertinente esclarecermos o que entendemos por abordagem, método e técnica de ensino de LE.

2.1.1 Método, abordagem e procedimento.

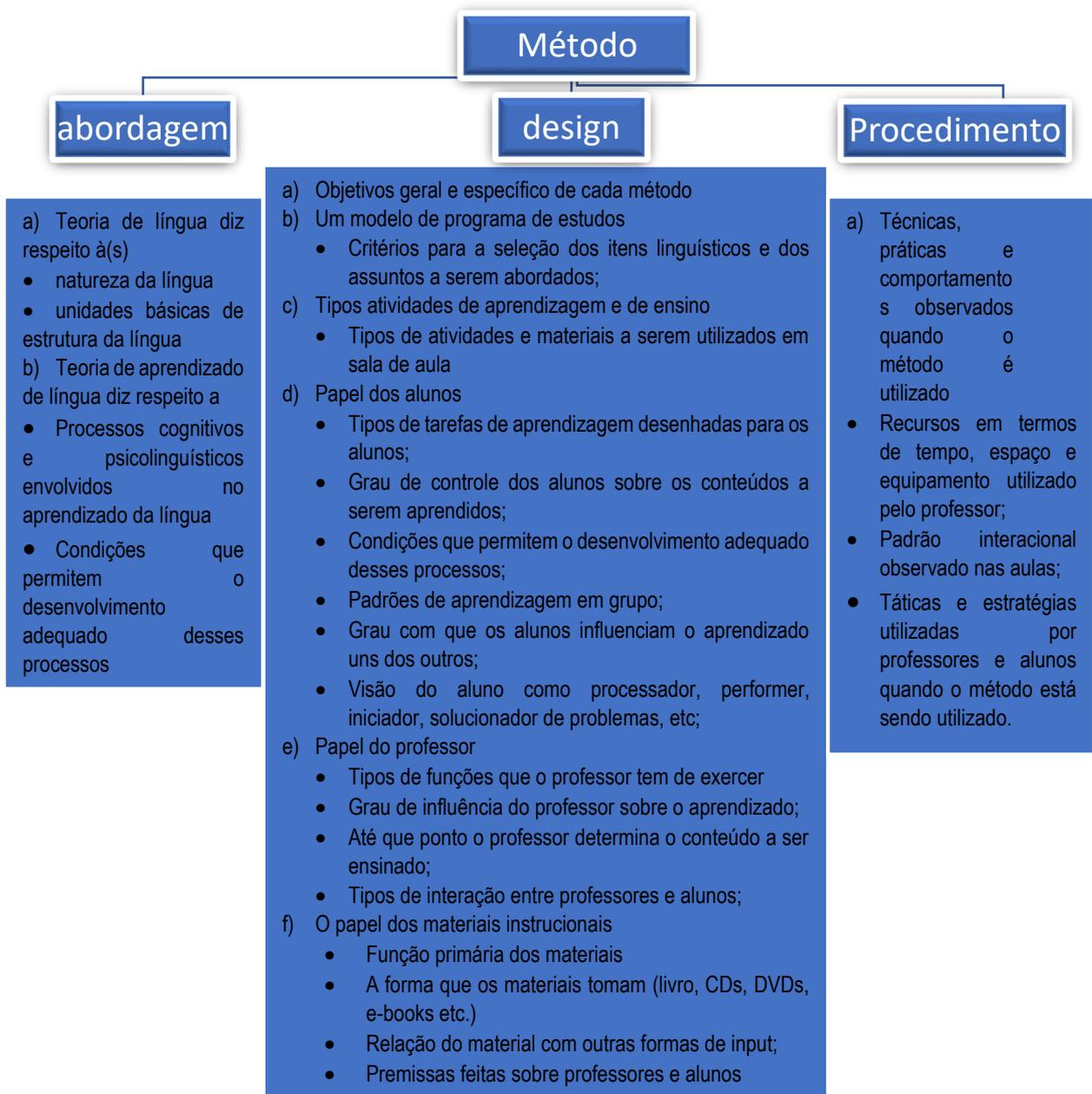
Para estabelecermos o conceito de método, abordagem e técnica, consideramos como relevantes as concepções de Edward Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1986). Segundo Edward Anthony (1963) esses termos se relacionam hierarquicamente de forma que técnicas executam um método consistente com uma abordagem. A abordagem é, portanto, axiomática. São pressupostos teóricos sobre a natureza da linguagem e sobre os processos de ensino e aprendizagem do idioma. O método é guiado pelos pressupostos teóricos de uma abordagem e representa um grupo de procedimentos para selecionar, ordenar e apresentar a linguagem. É um plano geral para a apresentação ordenada de material de linguagem, nenhuma parte se contradiz. Enquanto a abordagem é *axiomática*, o método é *procedimental*. Uma abordagem pode, portanto, estar presente em diversos métodos. Uma técnica ou procedimento é *implementacional* - aquilo que realmente ocorre em uma sala de aula. “É um truque, uma estratégia ou um artifício especificamente usado para atingir um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com o método e, portanto, também estar em harmonia com a abordagem”. (Anthony 1963, p. 63-7 apud Richards e Rodgers, 1999, p. 15)

Posteriormente, Richards e Rodgers (1986) acrescentaram a essa visão de Anthony (1963) os conceitos de desenho e procedimento. Segundo Richards e Rodgers, método seria um termo guarda-chuva no qual se abrigam as relações entre teoria e prática.

O primeiro elemento a ser abrigado no guarda-chuva seria a *abordagem*. Esta se

constitui das suposições, crenças e teorias sobre a natureza da linguagem e a natureza da aprendizagem que operam como construções axiomáticas ou pontos de referência e fornecem uma base teórica para o que os professores de línguas fazem com os alunos nas salas de aula. O segundo termo do guarda-chuva é o *design* que especifica a relação das teorias da linguagem e da aprendizagem com a forma e a função dos materiais e atividades em ambientes instrucionais. O *procedimento*, compreende as técnicas e práticas de sala de aula que são consequências de abordagens e projetos particulares”. (Richards & Rodgers, 1986, p. 154 apud Kumaravadivelu, 2006, p. 86)

Figura 1 – Métodos de ensino



Fonte: traduzido e adaptado de Richards and Rodgers (1986: 33)

Dessa forma, entendemos neste trabalho, o método como esse termo guarda-chuva que engloba a abordagem, o design e os procedimentos. Veremos a seguir como a tradução entrou e saiu de voga em diversos períodos da história dos métodos de ensino de língua estrangeira.

2.1.2 A tradução e a história dos métodos de ensino

A tradução tem demonstrado ser uma ferramenta valorosa para vencer obstáculos linguísticos e culturais. No contexto de ensino de idiomas, no entanto, foi criticada e assumiu diferentes papéis de acordo com a abordagem de ensino que era mais utilizada em determinados períodos, ou seja, cada abordagem que surgia tentava negar a metodologia de ensino anterior e a tradução era negligenciada em alguns e valorizada em outros. Na método da gramática e da tradução, por exemplo, ela era tida como a principal técnica de ensino, enquanto que na método direto⁴ era discriminada por professores e pesquisadores e os mesmos defendiam que deveria ser evitada ao máximo.

Segundo Tessaro (2012), a tradução é considerada uma forma de transpor significados de uma língua para outra desde os tempos de Homero. Ela teve seu maior período de reconhecimento na Idade Antiga e na Idade Média com o ensino de línguas clássicas e com o método de Gramática Tradução, declinou com as fases que privilegiavam alguns métodos de ensino e os estudos teóricos relacionados à Linguística Aplicada, um exemplo é o Método Direto⁵. A tradução como técnica pedagógica, excluída quando surgiu o Método Direto nos fins do século XIX, teve breve retorno com o Método da Leitura⁶ na década de 1930. Excluída por grande parte dos métodos seguintes (Método Audiolingual, Método Silencioso, Método de Resposta Física, Método Natural – veremos mais detalhadamente como esses métodos se configuram posteriormente neste capítulo), foi praticamente condenada ao exílio até a Abordagem Comunicativa. Nos dias atuais, a sua retomada como técnica didática possui

⁴ De acordo com Ota e Yamamoto (2016), as principais características do método direto são: o uso da língua como um instrumento para a comunicação, a valorização da oralidade e destaque dentro do estudo das quatro habilidades, o uso de temas que podem ser utilizados cotidianamente, a proibição do uso da língua materna, a introdução e as explicações de novas palavras realizadas oralmente na LE em estudo ou através do uso de imagens, gestos, teatralização ou objetos reais, o estudo da gramática realizado por deduções feitas a partir de exemplos de uso e o incentivo para que os aprendizes falem espontaneamente e apenas na língua-alvo.

⁵ Segundo Richard e Rodgers (1986), o método direto defende que a língua-alvo deve ser estudada de uma forma direta, sem intervenção da língua materna, por conta disso, a tradução deve ser evitada.

⁶ Segundo Liberatti (2012), o principal objetivo desse método é o desenvolvimento da habilidade da leitura, ensinando-se apenas a gramática considerada relevante para a compreensão dos textos, nesse caso, a tradução é utilizada vez ou outra.

defensores que promovem pesquisas na área, apontam novos horizontes e quebram paradigmas em sua defesa por conta dos novos estudos relacionados ao pós-método.

Quando se trata de prós e contras no uso da tradução, Corrêa (2014) apresenta dois motivos pelos quais a sua utilização é desvalorizada no ensino. O primeiro é o uso excessivo de exercícios de tradução no ensino, resquícios das práticas pedagógicas adotadas durante o “método da gramática e tradução” (MGT) no final do século XVIII. O segundo motivo é que, durante a maior parte do século XX, existiu a crença de que a sala de aula deveria ser um ambiente reservado ao uso exclusivo da língua que estava sendo estudada, e procurava-se excluir das bocas e, se possível, das mentes dos estudantes a língua materna, e conseqüentemente, eliminar a possibilidade de utilizar exercícios de tradução. Essa crença ainda permeia algumas práticas de ensino até a atualidade.

Sandes e Pereira (2017) corroboram os pensamentos de Corrêa (2014) quando apontam que os procedimentos de tradução de textos e de listas se resumiam a um entediante estudo pelos livros usados na Abordagem da Gramática e da Tradução. O que deveria ser uma disciplina importante, tornou-se um castigo aos alunos, por conta dos exercícios rotineiros e descontextualizados. Além disso, existe a crença que a tradução trabalhava apenas com a gramática e com o contraste com a língua materna (doravante LM) do aluno. Portanto, o cenário para a “tradução pedagógica” era de completa exclusão.

[...] com a iconoclastia que caracterizou a década posterior a 68, a tradução tornou-se (juntamente com o ditado e os exercícios estruturais) a técnica didática negativa por excelência, a causa de todos os males a ser evitada em todos os casos [...]. É no furor iconoclasta, queima-se na fogueira não somente a tradução como *técnica de ensino de línguas*, mas também como *habilidade linguística*. (BALBONI, 2011, p. 3, grifo do autor).

Contudo, Corrêa (2014) aponta que essa postura de exclusão radical e visão negativa dos usos da tradução no ensino tem sido revista nas últimas três décadas, de uma forma que há hoje uma aceitação maior das vantagens e possibilidades do uso da tradução pedagógica. O autor aponta como uma possível solução para o seu uso entediante e repetitivo, a existência de um diálogo mais direto entre os professores e pesquisadores da Linguística Aplicada, especialmente os ligados ao ensino e aprendizagem de LM e os dos Estudos da Tradução (doravante ET). Essa relação é importante para que não se repitam os mesmos erros e retornemos ao estudo da tradução como uma metodologia de comparação e associação de listas de palavras, ou seja, como algo mecânico e automático.

Alguns autores (ATKINSON, 1993; SANDES; PEREIRA, 2017; SANTORO, 2011; SANTOS, 2014; TESSARO, 2012) defendem que a tradução pode contribuir de diversas formas para o aprendizado de uma língua estrangeira. O seu uso pode contribuir, por exemplo, para uma melhor compreensão dos alunos acerca das características da língua materna, e, no contraste entre as duas línguas, perceberem nuances de semelhanças e diferenças. Apesar do que se pensava, esses exercícios podem ser comunicativos e podem ser úteis para o estudo de muitos aspectos da língua e da cultura e ainda podem ser um fator motivador para os alunos. Delisle e Woodsworth (1998) destacam também que ela é um recurso capaz de enriquecer a formação cultural e, conseqüentemente, ampliar o conhecimento da língua materna.

Sandes e Pereira (2017) destacam, inclusive, que no final da década de 80, o professor inglês Alan Duff reconhece que a tradução deve voltar como recurso didático. No ano de 1989, ele lançou um *resource book* para professores chamado “*Translation*” e propôs exercícios de tradução para o ensino de inglês. Nessa obra, o autor cita alguns motivos pelos quais a língua materna e a tradução podem e devem ser utilizados no ensino de LE. Dentre eles, destacamos: a influência da língua materna em todos os falantes, a naturalidade com a qual o processo tradutório se processa em nossas mentes, aplicação em vários contextos e a sua utilidade para provocar reflexões no aluno.

A seguir, veremos como conceitos discutidos até aqui evoluem para uma visão mais detalhada da tradução como algo não apenas estrutural, mas como uma possibilidade do aluno conhecer novas culturas e contextos comunicacionais e ampliar seu léxico. Discutiremos como os autores Larsen-Freeman (2008), Corrêa (2014) e Santos (2014) desenvolvem estudos sobre os métodos de ensino e o uso da tradução. Essas pesquisas descrevem a forma como o processo tradutório tem sido utilizada no ensino, em diversas fases, e as vantagens de utilização na atualidade. Veremos também que ela pode ser usada de uma maneira comunicativa porque é um ato de comunicação e uma operação entre textos (e não entre línguas) e envolve processos mentais. Por último, afunilaremos os conceitos discutidos neste capítulo para que possamos determinar os parâmetros de nossas análises.

2.2 Tipos de tradução e suas aplicações ao ensino de LE

A relevância da tradução para o ensino de Língua Estrangeira é um assunto que está em crescimento em muitas pesquisas. Muitos estudos sobre o assunto defendem que ela pode ajudar se for bem utilizada. Apesar disso, essa ideia nem sempre foi aceita e muitas vezes é alvo

de críticas no ensino. Para compreendermos melhor essa questão, faremos uma discussão a respeito dos tipos de tradução e sua relação com os diversos métodos.

2.2.1 Tipos de tradução

A tradução não é apenas a transposição de textos entre línguas, ela envolve aspectos relacionados à cultura da língua de origem e da língua alvo, envolve o processo tradutório dentro do mesmo idioma através da reescrita em outros termos e ainda pode ocorrer pela interpretação por meio de outro sistema semiótico. Segundo Jakobson (2007) existem três tipos de tradução: a *intra lingual* que ocorre entre signos da mesma língua, a *interlingual* que acontece entre signos de línguas diferentes e a tradução *intersemiótica* que é realizada de uma língua para um sistema não verbal de signos. A seguir, apresentamos um resumo destas três categorias:

1. A tradução intralingual ou reformulação (rewording) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
2. A tradução interlingual ou tradução propriamente dita consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
3. A tradução intersemiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. (JAKOBSON, 2007, p.63).

Dagiliené (2012) defende que os tipos dois e três de tradução podem ser usados para ajudar os alunos a adquirir, desenvolver e fortalecer seus conhecimentos e competências em uma língua estrangeira. A sua integração à prática de aprendizagem de línguas poderia ser definida como uma “ferramenta pedagógica”, considerando que sua finalidade é ensinar a língua-alvo. Haveria, portanto, a categoria *tradução pedagógica*.

Usadas como ferramentas pedagógicas, as atividades de tradução devem propor que os alunos se comuniquem nos dois sentidos: da língua estrangeira ou para ela. Nesse processo, o aluno é estimulado a perceber as diferenças na estrutura e no vocabulário entre a língua materna e a estrangeira fomentando, assim, o desenvolvimento da sua competência gramatical e vocabular. É possível ainda nesse processo de comparação e construção de sentidos, o professor promover o desenvolvimento da leitura de mundo dos alunos, através da reflexão acerca dos sentidos construídos em ambas as línguas. Em muitos casos, as técnicas baseadas em tradução garantem que as explicações aconteçam mais rapidamente, tanto na instrução como

na verificação de compreensão dos sentidos. Na verdade, o processo tradutório mesmo negligenciado em algumas abordagens de ensino é usado com frequência pelo professor, pois não é incomum, por exemplo, o professor usar gestos ou imagens para explicar uma palavra não entendida pelos alunos. Na verdade, essa prática é bem comum no método comunicativo por exemplo, que rejeita a tradução na sua acepção mais tradicional, isso é, a interlingual. Ao que nos parece, por se tratar de uma prática diária de nossas vidas, ela não pode ser 100% retirada das nossas salas de aula, uma vez que ela acontece até mesmo em momentos em que não temos intenção que aconteça, como no exemplo citado acima. Veremos a seguir como a tradução está imbuída nas abordagens ensino de LE.

2.2.2 A tradução nas abordagens de ensino

O processo tradutório, como metodologia de ensino, teve seu apogeu durante certo período da história, principalmente na idade média quando se ensinavam as línguas clássicas como latim e grego, através da tradução de textos e listas de palavras. A partir da metade do século XIX, essa forma de ensinar línguas clássicas evoluiu para o que hoje é conhecido como método de Gramática e Tradução que passou a ser empregado no ensino de língua estrangeira e tornou-se um dos métodos mais empregados até a atualidade. Ele baseia-se na premissa de que a língua estrangeira deve ser ensinada através da língua materna, com isso, o estudo das definições de vocábulos e das regras gramaticais são realizadas no idioma nativo dos alunos. O método de Gramática e tradução (MGT) é composto por três fases: memorização de uma série de palavras, definição das regras fundamentais para unir esses vocábulos em frases e exercícios de tradução para a língua estrangeira e vice-versa. A tradução é uma técnica típica do processo de ensino-aprendizagem. Naquele período, o seu uso em sala de aula era livre e não era considerada um problema, mas a partir do final do século XIX, começaram alguns movimentos de gangorra nos quais ora ela era bem-vinda nas salas de aula e LE, ora não era.

Segundo Larsen-Freeman (2008), podemos destacar nove principais métodos no ensino de LE (o método de gramática-tradução, o método direto, o método audiolingual, o método silencioso, a pedagogia da (des) sugestão, a comunidade de aprendizagem de línguas, o método de resposta física e o método comunicativo). No método gramática-tradução, a autora afirma que os alunos são orientados a traduzir textos escritos em língua inglesa e devem fazer a correspondência léxico-gramatical dos textos de língua inglesa para a língua materna. É importante salientar que o termo tradução desse método não se aplica às técnicas de ensino atuais e são atividades de transposição de formas e significados. O foco é a aprendizagem de

leitura e escrita em inglês e o ensino de habilidades orais é praticamente inexistente. São justamente essas características mecanicistas, descontextualizadas e entediadas as principais responsáveis pelo preconceito ligado à prática de tradução no ensino.

Segundo Larsen-Freeman (2008), em oposição a esse ensino mecanicista surge o Método Direto no qual o uso da tradução é banido completamente das salas de aula. O método foi desenvolvido por Maximilian Berlitz (1852-1921) no final do século XIX como uma reação à insatisfação com o Método de Gramática e Tradução. O Método Direto é assim denominado porque o idioma de destino deve estar conectado diretamente com o significado, sem tradução para o idioma nativo. Dessa forma, todo o conteúdo deveria ser perguntado e explicado na língua estrangeira, uma vez que o aprendiz deveria ser exposto a língua-alvo a todo o momento em sala de aula. Os defensores do Método Direto criticam o Método Gramática e Tradução por privilegiar a linguagem escrita ao invés da oral, ensinar a língua estrangeira em frases descontextualizadas e apoiar falsas ideias de equivalência. No Método Direto, advoga-se que o aluno deve aprender a pensar na língua estrangeira. Essa premissa leva à proibição do processo tradutório na sala de aula, fazendo com que, frequentemente, estudantes e docentes utilizem mímicas, desenhos, imagens e gestos para acessar os sentidos sem usar a língua. Em uma perspectiva mais atual, o que aconteceu no Método Direto não foi a exclusão de todo tipo de tradução, mas da tradução interlingual, porque a tradução intersemiótica continuava a acontecer em sala de aula, na verdade com ainda maior frequência. Uma das grandes desvantagens disso era que o professor levava um tempo maior para explicar palavras desconhecidas e regras gramaticais, em comparação ao tempo que usaria com a tradução interlingual.

Após o advento do Método Direto, foram surgindo outros métodos sempre na busca de uma forma mais eficiente de ensinar. Durante a segunda guerra mundial, por exemplo, surgiu o Método Audiolingual. Esse método surgiu da necessidade de ensinar línguas estrangeiras aos soldados do exército americano de uma forma mais rápida. Os seus criadores apoiavam-se no pressuposto de que a língua é baseada na oralidade e não na escrita e é constituída de um conjunto de hábitos e que, portanto, a repetição levaria ao hábito. Para o desenvolvimento do hábito, usava-se preceitos behavioristas de estímulo-resposta. A produção linguística correta era reforçada positivamente e a “errada” era corrigida sempre. Além disso, acreditava-se que era importante ensinar a língua e não sobre ela. Nele, o aluno não podia aprender cometendo erros, porque, caso isso acontecesse, os equívocos aprendidos seriam corrigidos com a forma correta, mas não explicados. Acreditava-se que a repetição levava à perfeição. O estudante deveria reproduzir vocábulos e sentenças o mais parecido possível com gravações de áudio de falantes nativos. O professor deveria retificar a pronúncia sempre que houvesse necessidade. Além

disso, as aulas deveriam ser conduzidas na língua estrangeira e a interferência da língua materna deveria ser o mínimo possível.

Um outro método que surgiu após o Método Direto foi o Método Silencioso, Larsen-Freeman (2008) afirma que nele o aluno deveria ser responsável por seu próprio processo de aprendizagem. O professor deveria falar o mínimo possível e a assimilação da língua estrangeira deveria ser através de recursos visuais e também da cooperação dos aprendizes uns com os outros. O método era voltado para o ensino da estrutura básica da língua-alvo, através de objetos e fichas associados a sons e palavras. Os estudantes deveriam resolver os exercícios de forma autônoma e deduzirem assim as regras da língua. O docente assumia um papel passivo e de corretor de erros. O objetivo central era desenvolver a autonomia; a independência; a responsabilidade e a disciplina. As principais técnicas para se atingir esse objetivo eram o silêncio do professor; a correção em pares; o uso de fichas coloridas associadas a sons ou palavras; a autocorreção e o uso de gestos. A tradução, nesse caso, deveria ser evitada, porque os teóricos desse método acreditam que o significado deveria ser explicado pela exploração da observação dos alunos e não pelo processo tradutório. Mais uma vez aqui vemos que ela não era de fato abolida e sim, trocava-se a tradução interlingual pela tradução intersemiótica.

O quinto método que iremos tratar é chamado de Sugestopedia. Esse nome vem de sugestão + pedagogia. Foi desenvolvido pelo búlgaro George Lozanov, médico e psicoterapeuta, em 1978. Ele parte do princípio de que a aprendizagem linguística é normalmente “atrasada” em decorrência de “barreiras” que o próprio aprendiz se impõe, por medo ou autossugestão. A conciliação do estudo da “sugestão” e da pedagogia, que dá nome a ele, procurava ajudar os alunos a superarem essas barreiras. A ideia era promover um ambiente livre de tensão através do uso de um ambiente agradável e descontraído; uso de dança, da música, de cânticos e de jogos, as salas de aula eram decoradas com cartazes coloridos com informações sobre a língua estrangeira e ele utilizava-se da adoção de novas identidades na língua-alvo; da leitura de diálogos na LE bem como da tradução na língua materna. Vê-se aqui que o método sugestopedia, não bane o processo tradutório de sala de aula, talvez na tentativa de excluir a tensão existente quando não acessamos os significados. Esse procedimento era usado por acreditar-se que acessar o texto nas duas línguas era um elemento facilitador do aprendizado uma vez que diminuía as tensões.

Um outro método baseado na Psicologia foi o Método Comunitário de Aprendizado de Línguas. Foi criado na década de 70 pelo psicólogo americano Charles A. Curran. Ele era baseado em técnicas de aconselhamento que valorizavam os sentimentos e as emoções dos

aprendizes. Nele, o professor tinha o papel de criar uma relação de confiança e respeito com os estudantes, por conta disso, a autoridade do docente era reduzida. Larsen-Freeman (2008) afirma que nele o educador deveria ter a habilidade de ouvir os alunos e respeitar suas opiniões, não demonstrando nenhum tipo de autoridade. Nele, a tradução era muito bem-vinda uma vez que estava dentro das técnicas de ensino sugeridas pelo método. O processo tradutório era usado da seguinte forma: professor e aprendizes sentavam-se em círculo e os discentes decidiam o que deveria ser estudado de acordo com suas necessidades e construíam uma conversação na língua materna, depois o docente fornecia as informações que os alunos precisassem para irem construindo o texto na língua-alvo. Ao final, os diálogos eram gravados. Assim a tradução era usada como uma ligação entre o que os educandos conheciam e o que não conheciam.

O método de Resposta Física Total foi desenvolvido na década de 60 pelo professor de psicologia James Asher (BROWN, 2007, p.30). Como os criadores da Sugestopedia e do Método Comunitário de Aprendizado de Línguas, Asher também observou que a sala de aula de LE poderia criar ansiedade nos alunos. O seu preceito básico era prover técnicas que se baseassem na forma como as crianças aprendem. Primeiro elas ouvem comandos dos adultos e respondem fisicamente, somente um tempo depois começam a utilizar a língua falada. O Método da Resposta Física Total foi construído em torno da coordenação entre fala e ação e propunha o ensino da língua por meio de uma resposta física (motora). Os instrutores davam comandos aos alunos na língua alvo e os aprendizes respondiam com ações de corpo inteiro. Ao nosso ver, isso nos parece uma técnica com uso de tradução de um sistema verbal (instruções do professor) para um não verbal (respostas através de gestos – sistema não verbal), o que caracteriza um tipo de tradução intersemiótica.

No início dos anos oitenta, Stephen Krashen e Tracy Terrell desenvolveram o Método Natural. Ele é focado na aquisição e baseia-se no princípio de que a competência comunicativa é adquirida através de três estágios (a) Compreensão auditiva, (b) Produção de fala precoce, e (c) Atividades de fala (todas tendo em vista a promoção "natural" da aquisição da linguagem. A ideia era promover o aprendizado de forma similar a como uma criança aprenderia sua língua materna. Essa aquisição da língua deveria ser inconsciente. O desenvolvimento deveria ser promovido de maneira informal e espontânea, obtido através de situações “reais” e sem esforço consciente. Nele, a tradução é super minimizada uma vez que se acredita que a transferência de uma língua para outra tem um papel quase desnecessário ao ensino de língua estrangeira.

Por fim, chegamos ao Método Comunicativo cuja abordagem foi desenvolvida por Robert Langs, no início dos anos 1970. Nessa abordagem, a concepção de língua baseia-se em “noções” e “funções”, ao invés de em grupos mais tradicionais de gramática e vocabulário. As

categorias nocionais incluem conceitos como tempo, local, frequência e quantidade, e as categorias funcionais incluem atos comunicativos, como ofertas, reclamações, recusas e solicitações. Ele enfatiza, portanto, o aprendizado de noções e funções, ao invés de estrutura. Essa mudança de paradigma das categorias gramaticais para as nocio-funcionais promoveram uma revolução no ensino de LE, uma vez que mudava o foco do conteúdo a ser ensinado e, conseqüentemente, as técnicas e ferramentas pedagógicas. Nele, enfatizava-se a interação como meio e objetivo final de se estudar uma LE. Baseava-se na ideia de que se aprende uma língua com sucesso através da comunicação real de significados, ou seja, quando os alunos estivessem envolvidos em situações de comunicação real. O aluno era colocado em situações onde ele deveria usar a língua-alvo como um instrumento para satisfazer suas necessidades comunicativas imediatas, como normalmente é feito fora de sala de aula. Todas as habilidades do idioma eram praticadas desde o início. Os estudantes deveriam aprender a discursar se comunicando. O papel do professor mudava de instrutor para facilitador ou monitor que deveria usar recursos linguísticos diversos para promover aos discentes a oportunidade de expressarem seus pensamentos e trabalharem em pares ou em grupos para compartilharem significados em um ambiente de ensino contextualizado. A interferência da língua materna não deve ser utilizada, porém muitos dos recursos, como imagens, sons e gestos são utilizados, caracterizando o uso da tradução intersemiótica.

Segundo Santoro (2011), com a popularização do Método Comunicativo passou-se a valorizar a oralidade e o contexto de uso, o que era considerado a verdadeira comunicação. Os defensores dessa forma de pensar rejeitavam contra tudo que não demonstrava ser comunicação real e, inclusive, contra atividades de tradução, que não eram consideradas atividades comunicativas. Acreditava-se que, com o processo tradutório, a aquisição da competência comunicativa seria prejudicada. Segundo a mesma autora, o Método Comunicativo levou a uma diminuição do uso da literatura e da tradução em aulas de língua estrangeira moderna, porque essa abordagem incentivava apenas as situações comunicativas e não desenvolvia as quatro habilidades (leitura, escrita, fala e audição). Apesar dessa crença, não houve um consenso do que seria uma situação real e muitos criticavam que uma tradução ou um texto literário poderiam ser considerados como atividades comunicativas.

Apesar da tradução não ter tido muita aceitação na maior parte do século XX, ela passou a ser relativamente bem aceita com o advento do pós-método, que foi originado no início da década de 1990 por pesquisadores que questionaram a utilização de um único método para ensinar língua estrangeira (PRABHU, 1990; ALLWRIGHT, 1991). Isso ocasionou o surgimento de uma Condição Pós-Método, definida como "um estado que nos compele a

redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método" (KUMARAVADIVELU,1994).

Para Kumaravadivelu (2003), a condição pós-método não é a busca por um método específico, mas por propostas de ensino existentes nos diversos métodos. O mesmo autor defende que essa condição valoriza a autonomia do professor, porque nela o docente pode avaliar e investigar a necessidade de diferentes atuações em sala de aula. O pesquisador também afirma que a validade da metodologia de ensino deve ser pautada no bom êxito prático, por esse motivo, o método pode passar por diversas modificações para que seja alcançado o objetivo. Prabhu (1990) salienta que o envolvimento do educador na seleção da metodologia de ensino faz com que esse processo não seja mecânico.

Apesar de não haver regras para a condição pós-método, Brown (2002) defende que dentre as possibilidades de usar os princípios do pós-método, podemos incluir o uso de atividades que promovam motivação intrínseca. O currículo deve ser baseado nesse tipo de motivação e na relação entre a língua estrangeira e a nativa dos estudantes. Para exemplificar, o autor menciona que as técnicas devem ser relevantes e estimulantes e o aluno deve: conhecer o propósito da atividade, poder escolher aspectos da técnica, ser encorajado a descobrir por conta própria os princípios ou regras ao invés de apenas receber o preceito, ser estimulado a desenvolver estratégias de aprendizagem e comunicação, ser incentivado a ter autonomia e independência, ser instigado a ter interação com os colegas de turma, interagir com colegas de turmas e com o professor e ser desafiado na aprendizagem. São nesses princípios que Brown (2002) aponta que basearemos a montagem da nossa sequência didática.

Segundo Kumaravadivelu (2001), a pedagogia do pós-método pode ser representada como um sistema tridimensional que se fundamenta em três pilares pedagógicos: a **particularidade**, a **praticidade**, e a **possibilidade**. A **particularidade** representa a ideia de que, para o ensino ser relevante, é importante considerar as especificidades do professor, do estudante, do contexto de aprendizagem e dos fatores socioculturais. Esse primeiro pilar ainda é representado quando os docentes observam suas práticas de ensino, julgam os resultados, identificam dificuldades, acham soluções e aplicam-nas com a intenção de verificar o que tem sucesso e o que não tem. A **praticidade** refere-se à relação entre a teoria e a prática e admite-se, assim a existência de falhas ao utilizar teorias profissionais produzidas por especialistas. Nesse segundo pilar, o educador deve produzir a teoria sobre sua prática e executá-la, em outras palavras, o mentor não deve repetir teorias que não são adequadas à sua realidade. A **possibilidade** reside na importância de considerar a realidade sociocultural que influencia a

formação dos indivíduos em contexto escolar e não apartar as necessidades linguísticas dos aprendizes de suas necessidades sociais.

Conforme esses princípios, o professor tem a liberdade de utilizar ou adaptar o que considerar relevante à sua realidade, por isso, não existe um método considerado o melhor ou mais adequado, sendo o papel do docente escolher o que é mais adequado para cada grupo de alunos. De acordo com Nagy (2015), é possível utilizar a tradução, porque pode ser uma ferramenta de ajuda à aprendizagem, por exemplo, sendo usada como suporte e como meio de auxiliar o estudante a aprimorar sua consciência cultural nos níveis iniciais e por meio de atividades de tradução e explicação gramatical nos níveis avançados.

É nesses três pilares do pós-método que também fundamentamos essa pesquisa. Primeiro na **particularidade**, quando levamos em consideração a nossa ação enquanto profissional de ensino, os nossos alunos (com perfil sociocultural) e nosso contexto de ensino público no Brasil. No segundo pilar, **a praticidade**, pois fundamentamos nossa pesquisa com expectativa de gerarmos teoria derivada da prática docente em nossa sala de aula; e o terceiro, a **possibilidade**, por consideramos todo o contexto social de nossa escola e as necessidades e potencialidades linguísticas dos alunos.

Como pudemos ver ao longo dessa seção, a história do ensino de línguas tem se caracterizado pela busca da forma mais eficaz de ensinar línguas estrangeiras. A solução mais comum era sempre a tentativa de adotar uma nova abordagem ou método de ensino, dessa forma, durante o final do século dezanove e todo o século vinte, testemunhou-se a ascensão e queda de uma variedade de métodos e abordagens de ensino de línguas que vão desde o Método de Gramática e Tradução ao Método Comunicativo. Vimos o MGT no final da metade do século dezanove em diante, o Método Direto no começo do século vinte, Método Áudio-lingual durante a segunda guerra mundial, o Método Comunitário com Charles Currant (1972), o Método Silencioso de Caleb Gattegno (1972); o Método da Resposta Física Total de James Asher (1977); o Método Sugestopedia de Lozanov (1979), o Método Natural de Krashen and Terrell. (1983), e o Método comunicativo do ensino de LE desenvolvida entre final dos anos setenta e durante a década de 80. Na atualidade, temos experimentado o que os teóricos estão chamando de a era do pós-método, pois com a possibilidade de utilização de vários meios multimidiáticos, o professor não precisa mais adotar uma única metodologia em sua sala de aula. Ele pode criar sua própria forma de ensinar os seus alunos.

Diante do que foi apresentado, percebemos que a tradução teve momentos de privilégio e momentos de descrédito. Entretanto, a forma negativa como a tradução foi vista durante certos períodos da história do ensino de línguas vem sendo modificada cada vez mais

por pesquisas envolvendo os estudos da tradução e o ensino de línguas. Na atualidade, é possível considerar que a tradução sempre esteve presente no ensino, mesmo em momentos em que era desprezada por professores e pesquisadores. O que vem corroborar com o preceito de que o processo tradutório é inerente à comunicação, as vezes acontecendo de forma intralingual, outras vezes de forma interlingual e outras vezes de forma intersemiótica. Por isso, nos dias de hoje, as pesquisas sobre a utilidade do uso da tradução no ensino de língua estrangeira têm se tornado cada vez mais escassas e professores e pesquisadores já não discutem mais se ela é útil e sim estudam formas de torná-la cada vez mais eficaz. Hoje, portanto, fala-se em tradução pedagógica.

2.3 A tradução pedagógica

A tradução em muitos contextos relacionados ao ensino é aceita como um recurso didático útil e importante. Para Tessaro (2012), ela é considerada um bom recurso pedagógico e com bastante utilidade, porque promove ao aluno a oportunidade de explorar, confrontar e analisar as duas línguas uma em relação a outra. Segundo a autora, ela também permite responder aos objetivos de reflexão linguística e de formação intelectual, enriquecendo o conhecimento do estudante. (TESSARO, 2012, p.39)

De acordo com Sandes e Pereira (2017), o termo “tradução pedagógica” foi usado pela primeira vez por Elizabeth Lavault, uma professora francesa em 1985, em seu trabalho chamado “*Fonctions de la traduction en didactique des langues - Apprendre une langue en apprenant à traduire*”. Para essa autora, existe uma diferença entre a tradução pedagógica e a profissional, a primeira é voltada ao ensino e a segunda é o seu exercício trabalhista.

Para Tessaro (2012), a diferença entre tradução pedagógica e tradução profissional deve-se aos objetivos de cada uma, condições e práticas de execução. O foco da tradução pedagógica é no processo de aprendizagem que visa o crescimento do aluno como falante de uma língua estrangeira. Ela tem a possibilidade de ser realizada tanto da língua materna para a estrangeira como também o oposto e pode ser usada como explicação e também como exercícios.

A tradução pedagógica é um recurso para o desenvolvimento da comunicação como define a autora espanhola Amparo Hurtado Albir (1998). Ela é professora de língua e tradução e é um grande nome nas pesquisas sobre a tradução pedagógica. Essa pesquisadora defende que a tradução deve ser usada não apenas para formar tradutores, mas para ensinar línguas também, ela propõe que a tradução pode ser um recurso comunicativo valioso.

A autora explica que existem dois tipos de tradução: a interiorizada e a explícita. A primeira acontece de uma forma natural pelo aluno, na maioria dos casos em níveis iniciais para compreender a linguagem e a normalmente diminui com o tempo. A segunda pode ser dividida em tradução explicativa e exercícios de tradução.

A tradução explicativa acontece quando o professor trabalha com enunciados com fins de explicar a própria linguagem. Já os exercícios de tradução são atividades relacionadas à tradução realizada pelo próprio aluno com a intenção de exercitar ou avaliar algo perante o professor e com a intenção de aprendizagem.

Apesar de alguns teóricos defenderem essa divisão, Cervo (2003) defende que a tradução pedagógica pode ser definida apenas como o uso de exercícios de tradução com a intenção de adquirir uma língua estrangeira. Corrêa (2014) e Sandes e Pereira (2017) também não consideram a tradução explicativa como parte integrante da tradução pedagógica, eles defendem que ela é apenas o uso da língua materna e apoiam a ideia de que a tradução pedagógica se restringe ao uso de exercícios de tradução.

Tessaro (2012) afirma que no ensino baseado em tradução pedagógica é importante interpretar o texto e analisar não apenas as estruturas lexicais, mas também é importante avaliar a cultura e o contexto no qual estão situados. Isso permite que o aluno amplie o conhecimento linguístico e cultural e promove a reflexão do aluno sobre a língua materna e a estrangeira, especificamente algumas características e particularidades positivas e negativas. Neste tipo de tradução que se relaciona ao ensino, o professor deve auxiliar o estudante a transferir os significados e não permitir que o aluno traduza apenas palavras isoladas. Podemos verificar isso na citação a seguir:

[...] os alunos inevitavelmente (e mesmo inconscientemente) farão uma tentativa de igualar a estrutura da língua estrangeira ou um item lexical com seu correlato mais próximo ou o mais comum na língua materna, independentemente de haver ou não a oferta ou a permissão do professor para traduzir. (ROMANELLI, 2009, p. 209).

O objetivo da tradução pedagógica, segundo Tessaro (2012) não é apresentar o que existe em um texto traduzido, mas a intenção é avaliar e reforçar o que o estudante aprendeu, a fixação dos elementos lexicais e estruturais da língua e também as competências linguísticas. Para a autora, a tradução não deve ser apenas para avaliar o que o aluno sabe em aspectos linguísticos, o importante são os processos linguísticos que ocorrem no ato tradutório e não apenas o resultado.

Para esse trabalho decidimos acatar a divisão proposta por Lucindo (2006), de que existe a tradução explicativa e os exercícios de tradução. Escolhemos esse posicionamento por acreditarmos na utilidade da tradução explicativa para o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Defendemos ser algo que facilita a explicação de aspectos gramaticais, permite a retirada de dúvidas dos alunos e evita que termos ambíguos e falsos cognatos sejam traduzidos inadequadamente. Portanto, é importante que seja considerada parte da tradução pedagógica.

2.3.1 As vantagens da tradução pedagógica

A tradução aplicada ao ensino foi criticada em diversos períodos e vários argumentos contra seu uso foram levantados. Alguns desses argumentos se consolidaram como crenças de que ela interfere no processo natural de aprendizagem de uma língua estrangeira e de que o seu uso como meio de explicar palavras e frases promove uma relação de passividade com o conhecimento. Contudo, apesar dos argumentos contrários, alguns autores têm buscado promover discussões que defendem a sua utilização no contexto de ensino. A partir dessas discussões, temos a possibilidade de perceber muitos benefícios gerados pelo seu uso no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Segundo Tessaro (2012), através da tradução, o aluno pode perceber a cultura, a visão de mundo e os valores que estão dentro de cada palavra e assim permitir a participação ativa do estudante em atividades que demandem situações reais e que possam ser usadas por eles no futuro. Tessaro (2012) ainda defende que, ao usá-la, o aprendiz entra em contato com diferentes áreas do conhecimento, podendo assim desenvolver análises de cunho linguístico, literário e intercultural. A autora destaca que seu uso aplicado ao ensino pode motivar o discente a forçar sua capacidade ao máximo a fim de superar suas dificuldades e pode ser um fator estimulante para ele assumir riscos e pode dar um ritmo diferente à aula.

Contudo, para que a tradução pedagógica seja motivadora e estimulante, Tessaro (2012) defende que se deve prestar atenção ao nível de proficiência do aluno para evitar bloqueios linguísticos. Os textos desafiadores devem ser dinâmicos e relevantes ao estudante e ter um objetivo contextualizado. Além disso, os professores devem deixar claro o objetivo da atividade, necessitam descrever a forma como ocorrerá a avaliação, precisam propor tradução como um desafio que valorize o prazer da atividade e não o vencer, têm que propor atividades em grupo que valorizam a participação de todos nessa modalidade, carecem controlar o uso do processo tradutório para que ele não seja algo rotineiro e desestimulante ao estudante, devem variar as modalidades oral e escrita para que o estudante perceba que pode existir tradução em formatos diferentes e precisam contextualizar as atividades de tradução com elementos que

produzam novidade como letras de músicas, filmes e publicidade. Esses também foram princípios, similares aos de Brown (2002), que utilizamos para montagem da sequência didática que utilizaremos nesta pesquisa.

Ainda segundo Tessaro (2012), para que a atividade seja benéfica, é importante também conhecer a experiência prévia do estudante em uso da língua materna. É necessário saber o nível de conhecimento que o aluno tem da língua. O nível mais avançado exige um uso maior da língua estrangeira e é bem menor o uso da tradução, mas ocorre para conhecer elementos de áreas específicas. No nível médio, o aprendiz, geralmente, não traduz tudo, mas ao necessitar falar de uma forma superior ao seu conhecimento da língua estrangeira vai procurar usar processos tradutórios. No nível inicial, esses procedimentos são feitos de uma forma inevitável pelos discentes, que buscam referenciais de significado. Por esse motivo, a língua materna sempre vai ser uma companhia para a aprendizagem de outras línguas e processos de tradução sempre serão realizados. A autora destaca ainda que ela deve ser considerada uma habilidade e deve ser explorada e praticada no ensino de língua estrangeira com a intenção de estimular e motivar o estudante no processo de desenvolvimento das habilidades primárias em estudo (ouvir, falar, ler e escrever).

Santoro (2011), por sua vez, afirma que as atividades de tradução fazem parte do processo de aprendizagem e dão ao aprendiz um papel ativo, porque ele pode desenvolver a habilidade de definir, analisar e fazer escolhas no momento de transferir um texto de uma língua à outra. O autor defende que ela é benéfica ao processo de ensino, porque ao aprender uma língua estrangeira, usamos como base de apoio e como referência nossa língua materna e, assim, refletimos sobre ela. Por esse motivo, a língua materna sempre vai ser uma companhia para a aprendizagem de outras línguas e processos de tradução sempre serão realizados. O autor mencionado defende que é impossível não existir a base de comparação quando é necessário refletir sobre fenômenos e estruturas da língua estrangeira. Esses processos de comparação que muitas vezes são evitados em sala de aula, podem na verdade ser vantajosos se forem trabalhados de uma forma que permita a reflexão do estudante sobre ambas as línguas.

Sandes e Pereira (2017) também defendem que a tradução é uma atividade necessária no contexto educacional, pois os alunos podem utilizá-la com propósitos comunicativos e também como instrumento de reflexão entre sua cultura e as outras. Para esses autores, as atividades de tradução, quando bem empregadas, podem ser úteis para que os alunos estejam preparados para a comunicação e em diversos contextos em que é necessária uma comunicação em língua estrangeira como, por exemplo: no trabalho, em viagens ou com amigos

estrangeiros. Dessa forma, por conta desse mundo globalizado e por ser uma ferramenta útil, é necessário incluí-la no ensino.

Sandes e Pereira (2017) destacam que expressões, ideias ou fatos culturais diferentes existem na língua estrangeira, bem como outras formas de pensar diferentes daquelas propagadas em sua própria cultura. A tradução pode possibilitar ao estudante a noção, através de uma análise comparativa das culturas, de que o mundo é plural e diferente. Pode também aumentar o conhecimento da própria cultura como algo cultural e ajudar a formar a própria identidade do aluno. Os autores defendem que ela deve ser considerada uma quinta habilidade (além das habilidades de fala, compreensão oral, escrita e leitura).

Santos (2014) defende que com a tradução pedagógica, o aluno pode desenvolver a consciência das dimensões que existem entre as duas línguas e que é possível ter palavras aparentemente iguais, mas com significados diferentes. Outros benefícios que foram citados por Santos (2014) incluem:

- A tradução permite a análise de elementos gramaticais com foco no desenvolvimento do senso crítico do aluno;
- As atividades de tradução consolidam elementos aprendidos na língua estrangeira;
- O uso da tradução permite comparar informações trazidas pelo professor com foco no estímulo de atenção dos estudantes ao contexto e significado social da linguagem em estudo;
- A atividade tradutória permite comparar informações produzidas pelos alunos e que podem auxiliar na verificação do desenvolvimento da habilidade de tradução e discernimento das diferenças entre a língua nativa e estrangeira;
- O uso da tradução facilita o desenvolvimento da oralidade;
- A tradução pode ajudar em atividades com foco em interpretação;
- As atividades que envolvem tradução permitem verificar o sentido de uma palavra na língua materna e examinar algo na língua estrangeira que não faz sentido para se dar conta de seu erro;
- A tradução aplicada ao ensino permite dar instruções complexas nos níveis iniciais explicar a metodologia de sala em níveis básicos usar a tradução para explicar algo linguístico que acabou de ser ensinado;
- O uso da tradução permite trabalhar atividades em grupo (no sentido de um aluno corrigir as tarefas dos outros alunos na língua materna e em muitos casos trazer conhecimentos que os professores podem não ter);
- A tradução permite diversificar as formas de representar expressões em língua estrangeira;
- A atividade tradutória permite que os alunos entrem em contato com diversas áreas de conhecimento, tenham acesso à interdisciplinaridade, conheçam literaturas e culturas diferentes.

Corrêa (2014) afirma que no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas⁷, a “mediação”, o que pode incluir a tradução e interpretação foi enfatizada. O documento advoga que os alunos precisam para se comunicar em uma língua e ter eficácia na comunicação. Desta forma, as necessidades dos alunos que foram colocadas em foco e o uso da tradução no ensino foi, assim, reabilitada.

Diante dos argumentos expostos até aqui, percebemos diversos benefícios em usar a tradução no ensino de línguas estrangeiras. Nos baseamos em diversos autores (ATKINSON, 1993; TESSARO, 2012; SANTOS, 2014; SANDES; PEREIRA, 2017) para reconhecermos a importância de incluir a tradução no nosso contexto educacional e defendê-la como uma ferramenta eficiente e benéfica para a efetivação dos objetivos no processo de ensino. A seguir, discutiremos um pouco acerca dos exercícios de tradução.

2.4 A tradução como atividade comunicativa

Conforme vimos anteriormente, os exercícios de tradução podem ser grandes aliados se usados para colaborar na conscientização da linguagem de cada tipo de texto trabalhado em sala de aula, ajudando assim na formação de conscientização do aluno acerca de questões sobre a cultura da língua estrangeira (LUCINDO, 2006). Para Lucindo, o foco dessas atividades não seria apenas ler e traduzir, mas um estudo cultural, uma atividade de percepção (TESSARO, 2012). É importante também salientar que essas tarefas devem ser interessantes e necessitam usar material estimulante (ROMANELLI, 2009). Nesta pesquisa, defendemos os exercícios de tradução como elementos que devem ser construídos dentro do contexto sem perder de vista o seu público alvo, para que não sejam utilizados como ferramenta de transmissão mecânica, como se existisse uma fórmula ou molde para utilizá-los e sim como atividades comunicativas.

Como atividade comunicativa, Albir (1988) defende que a tradução pode ter três fases: *a compreensão, o conhecimento da ideia do texto e a desverbalização do texto*. Nesse processo o aprendiz deve apropriar-se das ideias do texto e da melhor forma de transpor o texto para língua que está sendo estudada. Deve-se manter a mensagem do texto final o mais próximo possível do texto original. Esses exercícios devem ter aspectos linguísticos e não linguísticos,

⁷ Segundo Council of Europe (2001), o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um padrão reconhecido internacionalmente com a finalidade de descrever a proficiência em um idioma.

pois os alunos precisam perceber a necessidade de mudar e adequar a linguagem a cada texto e situação.

O objetivo disso é o desenvolvimento do léxico, visão crítica e a cultura das línguas estudadas. Para Costa (1988) para usar a tradução no ensino, o professor deve prestar atenção para alguns pontos: a sua orientação, se é oral ou escrita, e se é um instrumento de aprendizagem ou avaliação. Nessa perspectiva, ela configura-se como uma quinta habilidade, relacionada às outras quatro habilidades (falar, escutar, ler e escrever).

Apesar dessa grande relevância que a tradução pode trazer ao ensino, Tessaro (2012) afirma que muitos pesquisadores a condenam nesse contexto, mas muitos professores a usam em sala, infelizmente com pouca reflexão e muita mecanicidade. A autora afirma que uma parte considerável dos docentes não se sente confortável em usar exercícios de tradução, mesmo em situações que os estudantes solicitam. Na maioria das vezes quando os educadores a utilizam, não o fazem baseados nos princípios comunicativos e didáticos que mencionamos acima.

Tessaro (2012) destaca que a falta de materiais que abordam a tradução como ferramenta de ensino pode ser um motivo para o uso sem base em princípios educacionais. Para ela, os exercícios de tradução são importantes para trazer à consciência do aluno a linguagem ideal para cada tipo de texto, para a formação de uma visão crítica da cultura de língua estrangeira e também para que os estudantes sejam agentes mais ativos em sala. Além disso, a autora defende que atividades baseadas em tradução no ensino podem contribuir positivamente, desde que estejam envolvidas no contexto e abordem aspectos linguísticos e culturais da língua materna e da que está sendo estudada e que exista explicação, discussão, comparação e descrição de aspectos específicos de acordo com a necessidade e objetivo, possibilitando a discussão e a reflexão entre sujeito, sua língua e cultura.

Além das vantagens mencionadas, Corrêa (2014) defende que os exercícios de tradução podem ser vantajosos ao ensino, porque naturalmente trabalham com duas habilidades ao mesmo tempo e ajudam o professor com relação à integração das mesmas. Um exemplo é a tradução de um texto escrito com o foco simultâneo na leitura, com uma forma de recepção e também na escrita ou na fala como forma de produção. Acontece também no caso dos alunos traduzirem algo que ouvem, porque assim podem processar o que está sendo ouvido e produzir uma tradução escrita ou oral. Ou no caso de um estudante intermediar uma conversa de outros dois também vai trabalhar mais de uma habilidade.

No artigo “Tradução e Ensino de línguas”, Lucindo (2006) menciona alguns tipos de exercícios de tradução que podem ser orais ou escritos e tradução direta ou inversa. Os

exercícios de tradução oral podem desenvolver a compreensão auditiva, a fala na língua não materna, podendo aumentar a rapidez de transição entre uma língua e outra, isso é chamado de interpretação. Essas situações são muito comuns em situações reais entre pessoas que não falam a mesma língua e uma pessoa que se dispõe para mediar a conversa ou fazer explicações dos textos orais. Além disso, os exercícios de tradução escritos podem desenvolver a leitura associada ou não à escrita em língua não materna e assim podem aumentar a compreensão textual, o domínio da ortografia e da gramática.

Existem outras possibilidades de usar a tradução segundo Lucindo (2006), por exemplo, a tradução à vista e a legendagem. A primeira é quando um texto escrito é lido e traduzido oralmente pelos alunos, em geral, esse tipo de tradução é usado por estudantes com mais habilidade e possibilita o trânsito entre a modalidade escrita e a oral. No caso da legendagem, é o oposto, porque parte da escuta de um texto oral e modifica-se para a escrita e o objetivo é legendar um vídeo. Essa tarefa é considerada pelo autor divertida para os alunos, porque os filmes e séries fazem parte de suas vidas, além de permitir o trânsito entre a oralidade e a escrita e ser uma tradução que caminha sempre junto ao texto oral de partida.

Outros autores que mencionaram exercícios de tradução foram Sandes e Pereira (2017). Esses autores apresentaram ainda a possibilidade de usar exercícios de tradução direta ou tradução inversa. A tradução direta é aquela em que o aluno traduz da língua não materna para sua língua materna, o que desenvolve a compreensão leitora ou auditiva do aluno e o professor pode utilizar essa técnica para avaliar a compreensão do aluno em língua não materna. No caso da tradução inversa ou versão, acontece quando o aluno traduz da língua materna para a língua não materna. Esse último caso é considerado mais difícil, porque exige um grau de conhecimento linguístico ativo. Apesar de uma maior dificuldade, o aluno pode desenvolver sua competência ativa de escrita e fala, sendo que o estudante precisa saber utilizar o vocabulário, as regras gramaticais e deve ter conhecimento do registro linguístico ideal para cada contexto.

2.5 A tradução intersemiótica

Nesta seção, primeiramente apresentaremos o conceito de Tradução Intersemiótica baseada em Jakobson (1959) e um levantamento de pesquisas que abordam esse tema. Em seguida, discutimos a abordagem de Plaza (2010) sobre a natureza do signo. Por fim, apresentamos a aplicação da tradução intersemiótica ao ensino de línguas estrangeiras e seus benefícios (BRANCO, 2014; FREITAS; SILY, 2013; TESSARO, 2012).

2.5.1 *Os fundamentos teóricos da tradução intersemiótica*

A concepção dos processos tradutórios tem passado por mudanças. Vem-se relativizando cada vez mais a noção de texto de partida e a fidelidade que o texto traduzido precisa ter a ele. Tem-se percebido cada vez mais que os textos origem e alvo são signos um do outro. Essa semelhança permite que haja entre os textos uma referência mútua. As semelhanças não são necessariamente de tom, conteúdo ou forma, podem ser restritas às inter-relações mais ou menos compreensíveis que provêm o reconhecimento dos textos como signos um do outro (DINIZ, 1999). Essa autora corrobora com a definição de tradução intersemiótica ao defender que “Essa nova conceituação de tradução mostra-se relevante para todos os textos que se possam considerar como transposições de outros, pertençam ou não à linguagem verbal.”(DINIZ, 1999, p. 13).

Em virtude disso, as inter-relações entre a literatura, o teatro e as outras modalidades de artes podem ser estudadas como traduções ou “transposições” intersemióticas entre textos de vários códigos. A linguagem não é representada apenas pelo verbal, mas pode ser representada por movimentos do corpo, por gestos, por sinais em lugares, pela construção de prédios, pela produção cinematográfica, pela produção de obras literárias, por pinturas, por esculturas ou artesanatos. Cada uma dessas atividades semióticas possui seu sistema de signo específico.

De acordo com Plaza (2003), a tradução intersemiótica é a interpretação dos signos verbais através dos sistemas de signos não-verbais ou a interpretação de um sistema de signos para um diferente. A diferença entre a tradução interlingual e a intersemiótica é que a primeira ocorre no mesmo meio, mas em outra língua e a segunda é a tradução por diferentes sistemas de signos. Nessa última, são importantes as relações entre os sentidos, meios e códigos, pois nesse processo tradutório, tomamos posicionamentos e delineamos a fronteira da realidade.

Para Diniz (1998), em algumas modalidades existe o predomínio de um modo semiótico, mas mesmo assim é possível encontrar elementos de outros modos. Por exemplo, temos o teatro que é considerado majoritariamente verbal, mas possui elementos de outros modos e o cinema que se apresenta principalmente através do modo visual, mas carrega características de outros modos, sendo assim *composições multimodais*.

Segundo Royce (1999, p.9, apud CARVALHO, 2016, p. 36), nos textos multimodais os modos não simplesmente co-ocorrem, eles têm a habilidade de, ao combinarem-se, produzir um efeito geral que é maior que o efeito produzido pela soma de seus

elementos. Os modos se complementam semanticamente para produzir uma composição multimodal.

No processo tradutório, essas composições multimodais sofrem uma trascodificação (também chamada de interpretação ou refração) na qual se dá a transição entre dois ou mais modos semióticos, processo que enfatiza a alteridade e a diferença entre os textos, mas procura consistências e semelhanças entre os dois. Segundo Carvalho (2016), quando queremos nos comunicar, lançamos mão de diversos *modos semióticos* que pertencem a *sistemas semióticos* diferentes tais como *o linguístico, o visual, o áudio, o gestual e o espacial*. Ainda segundo a autora, cada um desses sistemas opera através de modos semióticos. Kress, (2011, p. 54) por sua vez, define modos semióticos como “recursos socialmente e culturalmente construídos para produzir significado. A imagem estática, a escrita, o layout, a música, os gestos, a fala, as imagens em movimento e as trilhas sonoras são exemplos de modo”

Carvalho (2016, p.32) destaca que:

O sistema linguístico pode realizar-se através da fala e da escrita, por exemplo. O sistema visual através de imagens estáticas e imagens em movimento. O sistema áudio através da música, dos efeitos sonoros, do silêncio, dentre outros. O sistema gestual pode realizar-se através dos movimentos do corpo e das expressões faciais. O sistema espacial realiza-se através da arquitetura do espaço, da disposição de elementos dentro de uma estrutura espacial. Cada um desses modos, por sua vez, constitui-se de um conjunto de recursos semióticos.

Em um texto multimodal, por exemplo, os modos coexistem para a formação de todo que possui significado. Traduzir esse todo é um fenômeno complexo que pode envolver sobreposição e mistura de sistemas e conseqüentemente de modos.

A fim de entendermos melhor essa complexidade, Diniz (1998) afirma em uma única composição podemos encontrar significados construídos por justaposição, fragmentação, separação e reunião de imagens através da utilização de diferentes formas de angulação, desfocamento, focalização, perspectiva e distância entre a câmera e o alvo da filmagem. Quando ocorre uma tradução intersemiótica de uma composição multimodal como, por exemplo, de uma peça de teatro para um filme, alguns elementos considerados típicos do teatro serão transformados em outros, tipicamente, cinematográficos. Isso é o que podemos descrever como a procura pela equivalência de aspectos intersemióticos.

A tradução intersemiótica está presente também no contexto educacional e é fundamental para aproximar o ensino da maneira como nos comunicamos fora da sala de aula. A comunicação ocorre cada vez mais de forma multimodal e cada vez menos de forma monomodal. Há quem advogue que toda forma de comunicar é multimodal. Com o advento das novas mídias de comunicação, a escola tem entrado em descompasso comunicativo, uma vez

que, ainda, majoritariamente utiliza o texto verbal como forma de comunicação e construção do conhecimento. Cabe aqui refletirmos que durante a pandemia muitos colegas professores se viram extremamente sobrecarregados e muitas vezes desesperados, ao deparar-se com a necessidade de comunicar-se, usando diferentes ferramentas e, com elas, criar um ambiente virtual propício à construção do conhecimento. As interações comunicativas virtuais são recheadas de textos multimodais. E, aparentemente, uma boa parte dos professores ainda não tem conhecimento teórico a respeito do uso desses textos como elementos fomentadores do aprendizado. Na nossa sequência didática, como vamos trabalhar com a tradução intersemiótica, apresentaremos uma forma de se usar o gênero textual multimodal tirinha como elemento motivador ao aprendizado de novos vocábulos da língua inglesa.

Diante do que foi posto nessas subseções sobre a tradução intersemiótica, suas diversas áreas de aplicação e a tipologia proposta por Plaza (2010), acreditamos que o conhecimento por parte do docente de línguas sobre essa temática beneficia a sua prática de ensino, porque amplia as possibilidades de aplicação de sua metodologia de ensino e pode ajudá-lo a lidar melhor com os destinos que as novas formas de comunicação tem imposto à sala de aula, principalmente a sala virtual. A tradução intersemiótica em sala de aula passa, então, a ser o foco de nossa discussão na próxima subseção.

2.5.2 Tradução intersemiótica e ensino de língua estrangeira

Muitas pesquisas realizadas no âmbito do ensino de LE e dos estudos da tradução com foco na categoria intersemiótica contribuíram com diversos exemplos de atividades para serem utilizadas em sala de aula. Essas atividades incluem: o uso de novas mídias, gêneros multimodais e contato com diferentes culturas. Segundo Zainurrahman (2009), os alunos demonstram maior envolvimento no processo de aprendizagem quando eles têm acesso às representações intersemióticas dos seus conteúdos didáticos. Nesta subseção, temos algumas propostas práticas de atividades com tradução intersemiótica e alguns estudos que provam os benefícios do uso dessa modalidade de tradução no contexto educacional.

Segundo Freitas e Sily (2013), a tradução tem ganhado espaço como um instrumento para o ensino e aprendizagem, porque permite novas perspectivas no contexto educacional. Para os autores, é necessário que exista um ensino mais cultural e crítico e a tradução pode ser usada como uma ferramenta por permitir contato com diferentes contextos culturais e linguísticos.

Nesse cenário, os estudantes não podem ser considerados apenas receptores, mas devem ser ativos no processo de ensino e também responsáveis por seu desenvolvimento. Os docentes, por sua vez, não devem ser expositores, mas facilitadores dos processos de construção de significados. Os textos devem ter o aluno e suas necessidades em foco e, por isso, decidimos trabalhar com nossos participantes o texto multimodal tirinha. Esse tipo de texto, permite a exploração de aspectos multimodais, aspectos relativos às diferenças culturais entre os povos da língua materna e da língua estrangeira e ainda tem o elemento humor inserido, que pode ser um fator motivador.

A ideia de que a tradução intersemiótica é uma boa ferramenta de ensino ganha suporte em Zainurrahman (2009), pois ele afirma que os alunos tornam-se mais envolvidos no processo de aprendizagem quando entram em contato com representações intersemióticas dos conteúdos que estudam. O uso de imagens envolvendo pontos em estudo motiva os alunos a interagir mais, porque sentem o estímulo para descrever, fazer comentários e apresentar suas opiniões. As atividades visuais maximizam o desenvolvimento da língua estrangeira, ajudam os estudantes a memorizar a linguagem e auxiliar os professores a gerenciar, organizar e apresentar suas aulas. O autor, assim, afirma que os recursos visuais são importantes para a memorização de conceitos e vocabulário, mostrando que imagens e vídeos podem ser usados tanto nas aulas com discentes iniciantes quanto com aprendizes mais avançados.

Em suma, os argumentos apresentados até aqui reforçam a ideia de que o uso da tradução intersemiótica através de atividades contextualizadas e motivadoras, aliada à tradução pedagógica pode ser uma porta de saída para fugir do cenário ultrapassado de ensino mecânico semelhante ao método gramática e tradução. Acreditamos que a tradução intersemiótica auxilia no processo de ensino de uma forma significativa, o uso de um texto multimodal combinado a atividades de tradução intersemiótica, pode oferecer aos professores e alunos novas possibilidades de envolvimento com a LE, especialmente no que se refere à aquisição de novo léxico. Na seção a seguir, trataremos um pouco sobre a aquisição de vocabulário na sala de aula de língua estrangeira.

2.6 Aquisição de vocabulário em LE

Embora tenhamos advogado até aqui que toda comunicação é multimodal, consideramos os modos visual e verbal, como centrais à nossa pesquisa, pois o gênero textual multimodal que escolhemos é composto majoritariamente por esses modos.

O estudo de vocabulário é algo considerado fundamental no ensino de língua

inglesa (BASTOS; OLIVEIRA, 2016). Em outras palavras, podemos considerar que para compreender e se expressar na língua inglesa é necessário dominar o léxico. Biderman (2001) considera a palavra como a base de toda comunicação, porque é por meio dela que frases e textos verbais são criados. No entanto, para que se realize a comunicação verbal, é necessário a sua contextualização e a relação que ela estabelece com outros vocábulos.

Para Ota e Yamamoto (2016) o vocabulário, por um longo período, não foi tratado com a sua real importância, por conta da priorização da gramática e fonética da língua estudada. Os autores defendem que apesar de existir um reconhecimento da sua importância, é perceptível que o ensino de novas palavras acontecia de forma assistemática, sem uma organização prévia, atitude derivada da hipótese de que um planejamento é desnecessário, porque acreditavam que o léxico aparenta ser assimilado naturalmente com o passar do tempo. Essa situação passou por uma mudança a partir dos anos 80, por conta da quantidade de publicações relacionadas ao seu papel no processo de aquisição de segunda língua.

2.6.1 Vocabulário e métodos de ensino

Larsen-Freeman (2003) aponta o papel do ensino do vocabulário em alguns métodos e abordagens de ensino. Apresentaremos um breve resumo, para entendermos como a ênfase no ensino lexical começou a mudar.

No Método Gramática-Tradução, o vocabulário é utilizado em atividades como a localização de antônimos em um grupo de palavras e identificação de palavras do texto com o uso de sinônimos. Também são utilizadas atividades como preenchimento de lacunas com o léxico estudado e ainda atividades de memorização de listas de palavras e seu equivalente na língua-alvo.

No Método direto, a língua não era mais considerada um sistema a ser dominado, mas uma ferramenta para a comunicação. Nele, as quatro habilidades são estudadas desde o começo e a oralidade é prioridade em qualquer tipo de atividade. Com relação ao uso de vocabulário, nesse método também usa-se o preenchimento de lacunas. Contudo, ele é realizado pela interpretação da frase e de forma livre. Assim sendo, o aluno pode completar a frase com qualquer palavra que faça sentido. Além disso, esse método integra o vocabulário novo às palavras já conhecidas, uma vez que as palavras novas são demonstradas frases para exemplificar a utilização. Os vocábulos aprendidos são utilizado para aprender outros. O aluno deve usar as palavras com a intenção de formar frases completas para praticar a língua através das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever).

No Método Áudio-Lingual existe uma grande relevância dada à automatização das estruturas fonéticas e gramaticais da língua-alvo e o vocabulário é tratado em segundo plano por meio da memorização por contato. Nesse caso, as palavras novas são estudadas de forma limitada, apenas com utilização em exercícios de fixação e todo léxico ensinado deve ser exposto em contexto. Podemos considerar como prática de uso desse método exercícios de substituição, completar lacunas de diálogos e uso de palavras foneticamente e morfologicamente semelhantes para ensinar os sons da língua-alvo, melhorar a compreensão auditiva e a pronúncia dos aprendizes.

Com relação à Abordagem Comunicativa, é defendido que o léxico é assimilado de uma forma natural e por exposição, com isso, não existe trabalho específico com os vocábulos. A contextualização e o foco no significado são fundamentos dessa abordagem e, conseqüentemente, beneficiam a aquisição de palavras. Como exemplos de atividades, podemos incluir: sentenças de um texto que são embaralhadas e os alunos têm que reorganizá-las, jogos de linguagem com vocabulário e dramatizações.

Em todas essas abordagens, o vocabulário desempenha papel secundário, ou seja, muitas vezes é relegado a segundo plano. Contudo, com Lewis (1993) o léxico passou a ter uma maior relevância. A partir daí, muitas pesquisas voltaram-se ao estudo sobre a aquisição de vocabulário. Esse autor concorda com os pressupostos da Abordagem Comunicativa, mas o foco do ensino passa a ser através do léxico ao invés das estruturas da língua. O autor considera que a língua é constituída por blocos ou frases prontas que são ativados de uma vez de acordo com a necessidade comunicativa. Para Lewis (1993), o conhecimento sobre a estrutura da língua é relevante, mas que isso só tem a possibilidade de ser usado quando o falante conhece as palavras necessárias para produzir o enunciado. É necessário, portanto, conhecer o léxico, pois sem ele, não adianta ter o conhecimento estrutural da língua. Esse conhecimento lexical pode acontecer de forma incidental ou intencional, como apresentaremos na próxima subseção.

2.6.2 Aprendizagem incidental de vocabulário e aprendizagem intencional de vocabulário

A aprendizagem incidental de vocabulário acontece através de atividades que não evidenciam as palavras estudadas e não há foco explícito sobre a forma, sobre o significado ou sobre a maneira como elas podem ser utilizadas. Para esse tipo de aprendizagem de palavras, o foco é o contexto que as envolve. Em contrapartida, a aprendizagem intencional de vocabulário acontece por meio de tarefas que evidenciam os termos em estudo. Nesse caso, o alvo do estudo

é a forma, o significado e o uso das palavras. Veremos, a seguir, alguns autores que advogam sobre as duas formas de aprendizado.

Dentre as vantagens do ensino incidental em relação ao ensino intencional, Huckin e Coady (1999) defendem a contextualização. Segundo os autores, nesse tipo de ensino existe a possibilidade de usar atividades de aquisição de vocabulário e leitura ao mesmo tempo. Esses exercícios são mais focadas no aluno, pois a leitura vai depender da seleção de materiais do próprio estudante.

Por outro lado, Lewis (1993) defende a relevância do ensino explícito ao apresentar uma abordagem lexical para o ensino de línguas. Para o autor, o ensino deve ser realizado não só de maneira explícita, mas também organizada dentro de uma abordagem léxica. Embora essas duas visões possam, em uma primeira leitura, parecerem contra ou a favor uma das abordagens, Durão et al (2011) defendem que, na verdade, deve existir uma complementaridade entre as duas formas de ensino e que o compartilhamento e planejamento unindo as duas visões podem levar a resultados mais satisfatórios do que o uso de uma única abordagem.

Portanto, podemos verificar pontos positivos e negativos no ensino e aprendizagem incidental e explícita de novo vocabulário em LE. Em contrapartida, consideramos satisfatória a união entre ambas. Na nossa pesquisa, exploramos a abordagem explícita através de exercícios de tradução como ferramenta para a aquisição de vocabulário e a implícita através da leitura de tirinhas.

2.6.3 Condições necessárias para aquisição de vocabulário

Nation (2001) apresenta as condições que auxiliam a retenção das novas palavras pelos aprendizes como condições psicolinguísticas. A autora cita: a *percepção*, a *recuperação* e o *uso criativo* ou *gerativo*. A percepção de novas palavras é proposta pelos professores por meio de estratégias que captem a atenção dos estudantes para os vocábulos a serem assimilados. A autora defende que as estratégias além de serem usadas pelo professor devem ser ensinadas aos estudantes e a autora ainda acrescenta que o interesse e a motivação são duas condições importantes para a aquisição de vocabulário.

Segundo Arcenio (2020), o professor favorece essas condições ao propor conteúdos interessantes aos alunos. Desta maneira, espera-se que os estudantes se envolvam mais na atividade e prestem mais atenção aos itens lexicais. Outros elementos relevantes para a retenção lexical, tais como auxílio de imagens para a compreensão do vocabulário e a

contextualização das palavras a serem adquiridas, também são fatores de influência para a aquisição.

Arcenio (2020) afirma que a recuperação ocorre quando esses mesmos vocábulos aparecem em outras atividades, permitindo um reforço na memorização. A recuperação tem a possibilidade de ser receptiva, quando ocorre em atividades de compreensão oral ou escrita, ou produtiva, quando a mesma acontece em atividades de produção oral ou escrita.

Em relação ao uso criativo ou gerativo, Arcenio (2020) afirma que ele acontece quando a palavra assimilada é utilizada de uma forma distinta do primeiro encontro com a palavra, em outras palavras, em um contexto diferente e com um significado diferente. Segundo a autora, ao redefinir seu conhecimento sobre o significado e a utilização da palavra, a memória da palavra é firmada.

Em conclusão, cremos que a utilização de exercícios de tradução baseados no gênero história em quadrinho permite trabalhar com os três aspectos defendido por Nation (2001) - a percepção, a recuperação e o uso criativo ou gerativo. Acreditamos que esse tipo de texto também possa despertar o interesse e a motivação, condições importantes para a aquisição de vocabulário. A seguir, apresentaremos brevemente o que entendemos por motivação e a tipologia que adotaremos.

2.7 A motivação no ensino de LE

Bartholomeu e Martinelli (2007) defendem que as abordagens sócio-cognitivistas apontam para a existência de duas orientações motivacionais, a intrínseca e a extrínseca, não sendo as mesmas aditivas, mas interativas. Com isso, a motivação intrínseca relaciona-se à realização de atividades cujo prazer é ligado à mesma. Nesse tipo de motivação, o próprio indivíduo procura, naturalmente, realizar algo sem a necessidade de pressões externas ou recompensas pela realização da atividade, pois ser parte da ação é o principal pagamento.

De acordo com Deci e Ryan (2000), essa categoria motivacional é fundamental para o crescimento, integridade psicológica e coesão social, sendo assim o potencial satisfatório da natureza humana. Podemos considerar como indicadores de motivação intrínseca, em contexto escolar, a perseverança dos estudantes na realização de tarefas, a curiosidade do aluno para aprender, a ausência de qualquer incentivo ou recompensa para começar ou finalizar a atividade, o tempo utilizado na realização da tarefa, a satisfação do estudante em finalizar algo ou a união entre esses fatores mencionados.

Em contrapartida, a motivação extrínseca relaciona-se à motivação para participar

em resposta a fatores externos à atividade, por exemplo, o recebimento de retribuições materiais ou sociais, a obtenção de reconhecimento para cumprir a tarefa, a pressão de outros indivíduos. A intenção do estudante nesse contexto é cumprir um exercício para aumentar notas, ganhar prêmios, receber elogios ou escapar de punições.

Acreditamos que o uso da tradução (interlingual e intersemiótica) através de atividades que envolvem a comunicação como ela ocorre fora de sala de aula possa ser um fator de desenvolvimento da motivação intrínseca. Esse foi um dos fatores que nos levou a escolher o gênero multimodal tirinha. A seguir trataremos um pouco a respeito desse tipo de texto.

2.8 Histórias em quadrinhos

Nesta seção, apresentamos o arcabouço teórico de histórias em quadrinhos. Discorremos acerca da definição de HQ, apresentamos um apanhado histórico desse gênero e a definição de tirinha. Após isso, abordamos alguns estudos relacionados à aplicação dos quadrinhos ao ensino.

2.8.1 Definição das histórias em quadrinhos

Concordamos com Vergueiro (2004), quando o mesmo afirma que histórias em quadrinhos consistem em uma conciliação de dois meios de comunicação distintos: o desenho e o texto. Eisner (1999) as definem também como sequência de informações. McCloud (2005) acrescenta que elas são imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada determinada a disseminar informações e/ou construir uma resposta no expectador. Como podemos observar, todos os três autores reconhecem as histórias em quadrinhos como gêneros multimodais que constroem sentido na interseção entre o modo visual e o verbal. Na verdade, esse gênero textual já está estabelecido há um certo tempo.

2.8.2 As origens das histórias em quadrinhos

Iannone (1994) defende que as histórias em quadrinhos na forma mais comum de revistas e tirinhas ganharam popularidade nos Estados Unidos e na Europa a partir do final do Século XIX e disseminaram-se para outros países. Contudo, as origens mais remotas dos quadrinhos são as inscrições que nossos ancestrais deixaram nas cavernas, no período pré-histórico. Existe também a possibilidade delas terem sido encontradas nas ilustrações das

pinturas egípcias, grega, nos arabescos japoneses, nos manuscritos pré- colombiano e em outras obras da Antiguidade e da Idade Média.

Consideramos que existe uma relação entre quadrinhos com um fenômeno de comunicação em massa proporcionado pela Revolução Industrial, no século XIX, baseado em Luyten (2001). Houve desenvolvimento da industrialização e da mecanização da impressão que facilitaram o desenvolvimento do livro, do jornal e de outros bens culturais. Esse desenvolvimento tecnológico favoreceu o desenvolvimento da imprensa e do livro, bem como a união do texto com a imagem.

2.8.3 Os quadrinhos modernos

Segundo McCloud (2005), o marco inicial para o surgimento dos quadrinhos modernos foram as ilustrações de Rodolphe Topfer, no início do Século XIX. Ele empregava imagens satíricas em suas histórias, utilizando recursos como a caricatura e o requadro. Apresentou a primeira combinação mútua entre as imagens e os textos e por estes motivos é considerado pioneiro desse tipo de HQ. Apesar disso, Topfer não tinha noção do potencial de sua invenção e considerava apenas como simples diversão.

As histórias em quadrinhos modernas, segundo Luyten (1985), surgiram na Europa, mas foram nas grandes empresas jornalísticas dos Estados Unidos que as histórias em quadrinho adquiriram autonomia. Um dos grandes motivos para isso foi a concorrência entre grandes jornais da época tais como o New York World e o Morning Journal. Outro elemento importante desse período foi o surgimento do balão que ocorreu na obra “ Yellow Kid” (“O garoto amarelo”). Luyten (1985) destaca ainda que o nome “comics” veio do estilo das história que eram essencialmente humorísticas, isso por volta de 1900, e , posteriormente, ganharam outros temas como: fantasias, histórias mitológicas, ficção científica, entre outros.

A década de 1930, segundo Luyten (1985), é considerada a “idade de ouro” dos quadrinhos por conta do estabelecimento das histórias de ficção científica, policiais, de guerra, de cavalaria, de faroeste, de aventura, entre outros. Uma importante característica que surge é o advento do quadrinho realista. As formas são inspiradas no neoclassicismo, os cenários possuem características exóticas, com formas bem acabadas, existiu grande destaque nesse período para o desenho em preto e branco. O suspense e a ação foram fatores que os tornaram um sucesso nesse período.

Posteriormente na década de 1950, os quadrinhos procuram questionar a sociedade sobre aspectos filosóficos e sócio psicológicos, chamado também de quadrinho pensante, vale

destacar a criação de Charles Schultz que foram os “Peanuts” ou “A turma do Charlie Brown”, orientados pela filosofia existencialista. Nesse período, foi criado o movimento artístico “pop-art” cuja inspiração veio das histórias em quadrinhos e da publicidade, fortalecendo as relações entre história em quadrinhos e a pintura.

Ainda segundo Luyten (1985), os anos 60 foram marcados por dois grandes fatores, a Guerra do Vietnã e o movimento “hippie”. Esses acontecimentos trouxeram mais abertamente alguns temas, até o momento, considerados tabus. Por exemplo: o uso de drogas, a existência de grupos minoritários, a liberdade sexual, o consumismo, o movimento feminista e a homossexualidade. Isso refletiu na criação do movimento “underground”, conhecido no Brasil como marginal. Existiu também um renovo da definição de super-herói com os personagens criados por Stan Lee e publicados pela editora Marvel Comics. Os heróis tornaram-se possuidores de fraquezas humanas, que os tornam próximos do leitor. Nesse período, surgiram o Quarteto Fantástico, em 1961, o Surfista Prateado (1961), o Homem-Aranha (1962), Hulk (1962) e o X-Men (1963). Naquele mesmo momento, com a possível influência dos movimentos feministas, surgiram algumas heroínas femininas, como a intelectual Mafalda (1964), do argentino Quino. Essa personagem, criada para uma agência de publicidade que procurava um símbolo para uma campanha de eletrodomésticos, passou a ser, a partir de 1964, uma tira diária e atingiu grande sucesso com os questionamentos sobre o mundo, seus julgamentos sobre os homens e sobre a política. Em curto período, passou a ser a história em quadrinhos argentina mais difundida no mundo.

Em 1980, os quadrinhos se difundem e alcançam mais o público adulto. As edições passam a ser mais luxuosas e surgem histórias mais violentas. Os quadrinhos japoneses (mangás) ganharam mais conhecimento no mercado ocidental e apareceram como os maiores produtores e consumidores de histórias em quadrinhos, paralelo aos Estados Unidos. Os anos noventa foram marcados pela consolidação do mercado japonês no Ocidente, por temas relacionados à sexualidade e à violência

2.8.4 Histórias em quadrinhos no Brasil

Nesse breve histórico, pudemos ver que as histórias em quadrinho ressaltaram os contextos econômico, social e cultural nos quais estavam incluídas, trataram dos mais diversos assuntos e tiveram relação com muitas manifestações artísticas. Elas foram usadas para alcançar vários públicos e com diversos fins. Foram utilizadas para transmitir ideologias ou apenas

alcançar certos leitores de uma forma cômica. Elas mostraram-se como um elemento de comunicação em massa que alcançou toda a terra.

Luyten (1985) destaca que, no Brasil, não foi diferente esse sucesso. Podemos destacar o mineiro Ziraldo que produziu quadrinhos com personagens com uma identidade nacional, apresentando os costumes do povo brasileiro através de suas temáticas, do enredo e dos ambientes de suas histórias. Além do sucesso de Ziraldo, Maurício de Souza pode ser considerado um dos mais famosos quadrinistas brasileiros. Ele criou muitos personagens que marcaram época pela criatividade de suas histórias, alcançou sucesso editorial no mercado nacional e internacional e transformou suas produções de quadrinhos em animações para TV e o cinema

Podemos considerar, baseado em Rodrigues (2013), que a produção de quadrinhos, na atualidade, está passando por uma boa fase e consideramos como fator determinante desse momento a evolução das mídias digitais e a comunicação virtual. Com o aumento dos usuários da internet, está ocorrendo um fenômeno de comunicação em massa e uma troca de informações como nunca houve na história humana.

2.8.5 As tirinhas

Nóbrega (2016) defende que as Tirinhas fazem parte de um gênero textual maior, ou hipergênero que são as Histórias em Quadrinhos (HQs). Dessa forma, quando falamos sobre as Tirinhas nos remetemos também às HQs. Da mesma forma que as HQs, as Tirinhas possuem uma linguagem informal, diálogos breves e recursos icônicos, nesse caso representações verbais próprias (balões, onomatopéias, metáforas visuais, figuras cinéticas). Além destas características, os temas empregados em Tirinhas são bem diversos e, geralmente, estão ligados às questões da realidade, em muitos casos levantando questionamentos que podem gerar reflexão ao leitor e também possuem como característica o humor.

Segundo Vergueiro (2014), esse gênero foi primeiramente criado nos Estados Unidos e ganhou grande popularidade entre os leitores de jornal. A sua origem relaciona-se à falta de espaço nos jornais para a publicação dos passatempos. Ele possui estrutura híbrida, aspectos textuais orais e escritos, e é representado de forma sequenciada.

Além disso, o fato de unir o texto escrito informal com as imagens faz com que este gênero não atraia apenas os jovens e as crianças, a princípio o público alvo desse gênero, mas também tem atraído o grupo adulto por apresentar características da realidade contextualizada em humor. Utilizam-se dos modos visual e verbal para difundir e discutir situações da realidade

social, apresentando-as sob um viés crítico e com muito humor.

2.8.6 *Histórias em quadrinho e ensino*

As histórias em quadrinho são consideradas um grande meio de comunicação em massa e têm um grande poder de influência (VERGUEIRO, 2004), além de possuírem uma grande variedade de títulos e tiragens. O público, segundo o mesmo autor, é fiel e procura novidades. As HQs conseguem sobreviver mesmo em meio a um mundo competitivo por conta da forma de produção que incorporou a globalização econômica.

Por conta dessa grande popularidade, muitos pais e professores desconfiaram que pudessem trazer efeitos negativos aos leitores, por ser um meio de comunicação de grande consumo e por conta da maioria dos leitores serem crianças e jovens. Devido às páginas coloridas e às aventuras fantasiosas, muitos adultos acreditaram que as histórias em quadrinhos pudessem afastar as crianças e jovens de leituras consideradas mais tradicionais e isso levou, em muitos casos, à proibição em ambiente escolar. Aos poucos, essas restrições passaram a diminuir em um processo lento e gradual.

Durante a década de 1940, surgiram as primeiras revistas de caráter educacional e tinham antologias sobre personagens famosos da história, figuras literárias e acontecimentos históricos. A partir da segunda metade da mesma década, surgiram histórias em quadrinhos religiosas e de fundo moral. Além disso, muitos autores procuravam aproximá-las das obras literárias, fazendo versões das mesmas em HQs. A Igreja Católica também procurava divulgar sua catequese através delas. Ela procurava divulgar valores dessa religião. Publicavam biografias de santos e personagens bíblicos através de HQs que tinham a intenção de divulgar o sentimento religioso entre as crianças. Nos anos 1990, muitos autores de livros didáticos, no Brasil, passaram a modificar a linguagem e incorporaram os quadrinhos em suas edições.

Com isso, muitas crenças e empecilhos que impediam o uso das histórias em quadrinhos foram vencidos e elas passaram a ser usadas, livremente, por estudantes e docentes no processo de ensino e aprendizagem. Esses não buscavam apenas que as aulas fossem mais agradáveis, mas apresentar conteúdos específicos que pudessem ser levantados através das HQs ou das tirinhas como nova ferramenta didática. Muitos países passaram a reconhecer as histórias em quadrinho em seu currículo, o Brasil é um exemplo onde esse gênero foi reconhecido pela LDB.

Vergueiro (2004) defende o uso das histórias em quadrinho no ensino por vários motivos. O primeiro deles é que esse gênero é comum no cotidiano dos estudantes e sua leitura

é popular entre eles. Os autores defendem que os alunos, ao receberem uma atividade desse estilo, não a rejeitam e passam a participar de uma forma mais ativa, além do fato de ser um exercício motivador e que incentiva a curiosidade e o senso crítico do aluno.

Para os mesmos autores mencionados, a união entre verbal e visual amplia a compreensão de conceitos, algo que não aconteceria com apenas um dos modos semióticos de uma forma isolada. Essa interligação acontece nos quadrinhos de uma forma complementar e promove uma possibilidade maior de compreensão do conteúdo pelo estudante.

Além disso, o autor acredita que o nível informacional dos quadrinhos é vantajoso para o aluno. Esse tipo de publicação apresenta diversos temas e é facilmente usado em qualquer área de conhecimento. O enriquecimento do léxico é um elemento importante para o ensino. As histórias em quadrinhos são escritas em linguagem simples e com expressões que fazem parte do cotidiano dos estudantes, tratam de assuntos variados e introduzem palavras novas ao estudante, esse vocabulário vai aumentando sem que o aluno perceba. Podendo favorecer tanto a aprendizagem incidental quanto intencional de vocabulário.

Outro ponto importante é o fato de ser uma narrativa fixa e isso leva o autor a ter que selecionar um momento específico para ilustrar. Dessa forma, o leitor deve imaginar outros momentos e, por isso, os estudantes podem ser incentivados a exercitar seu pensamento e completar em sua mente os momentos que não foram ilustrados e podem ainda ter a oportunidade de desenvolver pensamento lógico.

Vergueiro (2004) afirma que a maioria dos estudantes preferem a leitura de histórias em quadrinhos e mangás, ao invés dos livros de literatura. Isso ocorre por conta da atratividade que o texto proporciona através do divertimento. O fato desse gênero multimodal usar uma forte combinação, que é o texto e a imagem, pode tornar o processo de compreensão e memorização mais fáceis.

Vergueiro (2004) defende que palavras e imagens unidas ensinam de forma mais eficaz e a junção do texto com a imagem presente nas histórias em quadrinhos, ampliam o entendimento de conceitos de uma forma que qualquer um dos modos em isolamento seria mais difícil de alcançar.

O aluno, ao ter contato com as histórias em quadrinhos ou tirinhas, pode compreender e memorizar, porque pode se deparar com novas palavras em inglês e encontrar ou deduzir seus significados através das imagens. Isso permite uma ampliação do vocabulário por meio da cooperação entre imagem e texto. Além disso, o conteúdo desse gênero multimodal pode ter caráter universal e tratar de fatos cotidianos.

De acordo com Rojo (2012), na leitura de tirinhas, o aluno necessita conectar a

leitura às imagens, às cores e aos movimentos corporais dos personagens com o modo verbal (diálogo dos personagens) em sequência. Essa leitura em sequência e de modos semióticos diferentes permite ao aluno perceber que os modos colaboram para a construção do significado. Assim, a leitura passa a ser vista como uma forma de interação em que exige do leitor uma capacidade para interagir dinamicamente com o texto. No processo de leitura das tirinhas, é importante ter consciência das muitas formas de linguagens existentes neste gênero. A seguir, trataremos de ensino on-line que está recheado de textos multimodais como o gênero tirinha.

2.9 Ensino remoto na atualidade

Nesta seção, discorreremos acerca do uso de atividades remotas utilizadas por conta do isolamento domiciliar causado pela pandemia de COVID-19. Precisamos, primeiro, dizer que essa pesquisa foi desenhada para o texto presencial, contudo, com o advento da pandemia de COVID-19 ela foi toda reconstruída para adequar-se ao ensino de LE on-line. De início, trazemos uma breve explicação sobre contexto de pandemia e o impacto que tem causado nas metodologias de ensino e nas mudanças de hábitos da sociedade. Posteriormente, apresentaremos o conceito de EAD e se atividades remotas podem ser inseridas nessa concepção.

De acordo com Nascimento (2020), os primeiros registros de *coronavírus* em pessoas foram descobertos e isolados em 1937, mas somente em 1965 denominaram o vírus como *coronavírus*, por conta de sua aparência com uma coroa. Esse tipo de vírus também esteve presente na epidemia de 2002 na China, que atingiu aproximadamente oito mil pessoas, com índice de mortalidade de 9,6%. Na época foi denominada Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), esse agente infeccioso esteve também na epidemia de 2012 no Oriente Médio. A MERS atingiu cerca de duas mil pessoas pelo planeta afora, com um percentual de mortalidade aproximadamente de 35%, principalmente na Arábia Saudita e em nações próximas que também foram atingidos pela Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS). Para Antunes Neto (2020), o novo *coronavírus*, denominado Sars-CoV-2 e causador da doença COVID-19, não possui origem conhecida e é um subtipo do vírus da corona que, possivelmente, sofreu mutações de outros *coronavírus*. O nome oficial de COVID-19 “Co” e “Vi” de *coronavírus*, “D” de doença em inglês (*disease*) e “19” referente ao ano de 2019, em razão do aparecimento dos primeiros registros de doentes.

Antunes Neto (2020) defende que o surto da COVID-19 fez surgir uma pandemia, declarada como uma Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional (ESPII) pela

Organização Mundial da Saúde (OMS), por conta da disseminação desse vírus em muitas nações e do seu grande poder de contágio entre seres humanos. Para Arruda (2020), o novo coronavírus levou a escola a ser um local de grande possibilidade de transmissão. Podemos considerar que professores e alunos se tornaram possíveis vetores de transmissão da Covid-19, por conta disso, muitos governantes defendem que o retorno às aulas presenciais deve ser deixado em último plano. Essa situação gerou impactos na organização social e a necessidade de adaptação no contexto escolar e familiar. O ensino passou a ser de modo remoto e muitos professores passam a utilizar o termo EAD em suas aulas.

Contudo, não há um consenso entre os autores sobre o que realmente é EAD e se as atividades remotas fazem parte dessa modalidade de ensino. Maia e Mattar (2008) argumentam que atividades remotas não podem ser consideradas EAD, porque nessa última o processo educacional é formado por vários especialistas, por exemplo, *designer* educacionais, professores de diversas áreas, produtores de multimídia, ilustradores e organizadores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Segundo esses autores, para ser considerada EAD deve existir aspectos como: planejamento preliminar, investigação sobre o perfil do aluno e do professor, desenvolvimento de estratégias que possibilitem resultados da aprendizagem no mesmo período e em outros, além da qualidade de materiais pedagógicos apoiada por outros profissionais. A educação remota, por outro lado, tem o professor, em muitos casos, como o responsável por todo processo como: seleção de conteúdo, produção de materiais, videoaulas e suporte em ambientes virtuais.

Entendemos nessa pesquisa a EAD de maneira similar a Joye, Moreira e Rocha (2020) que defendem EAD como simplesmente a mediação do conhecimento de professores e alunos por meio de interação síncrona e/ou assíncrona em lugares e tempos diferentes. A palavra “a distância” demonstra sua característica mais importante que é a separação física do docente e do estudante em termos espaciais, mas a preservação do contato direto dos mesmos através de recursos tecnológicos. Por esse ponto de vista, podemos considerar que as atividades remotas podem ser incluídas no conceito de EAD. Assim, elaboramos nossa sequência didática toda para ser utilizada nesse formato de ensino. Ainda em defesa desse ponto de vista, Castilho (2011) argumenta que:

Simplificadamente, a Educação a Distância (EAD) pode ser definida como a forma de educação na qual professores e alunos estão distantes, geograficamente, desenvolvendo uma relação de ensino-aprendizagem mediada por algum tipo de recursos tecnológico. Já vimos que o envio de apostilas para que o aluno estudasse em casa (Instituto Universal Brasileiro, por exemplo), dirimindo dúvidas com professores

por meio de cartas ou telefonemas, constituiu a primeira geração dessa modalidade de educação chamada EAD. (CASTILHO, 2011, p.67)

Nessa seção, vimos um cenário mundial de surto da COVID-19 e a Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional (ESPII) ocasionada pela difusão do vírus por muitas nações. Esse fato impediu a continuação de ensino presencial por conta da necessidade de isolamento social e as nações passaram a olhar a EAD como uma saída emergencial. Questionamos se as atividades remotas são realmente integrantes do conceito de EAD, porque alguns autores defendem que são necessários outros elementos além do distanciamento social para a caracterização nessa modalidade de ensino. Defendemos o ponto de vista de que as atividades emergenciais são integrantes da EAD e acreditamos que a integração da tecnologia e do pensar científico devem estar relacionados nesse momento, por possibilitarem novas formas de conectar na sala de aula os agentes diretamente envolvidos no processo de ensino aprendizagem – professores e alunos. A seguir, trataremos do desenho metodológico da pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Abordagem do estudo

As novas tecnologias têm proporcionado cada vez mais formas diversas de interação entre os indivíduos. As mídias atuais permitem novas formas de leitura e escrita e possibilitam o acesso a informações que antes não era possível. No contexto escolar, estas novas formas de interação despertaram muitos questionamentos sobre o desafio que é fomentar o aprendizado em uma sociedade que exige cada vez mais que os professores sejam capazes de formar leitores críticos e conscientes de textos multimodais, ou seja, de textos que constroem sentido através da sinestesia de vários modos semióticos.

Foram alguns desses questionamentos que motivaram este estudo, pois ele surgiu a partir do interesse do pesquisador em enfrentar esse desafio de pensar novas formas de desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos. A ideia é construir conhecimento derivado da prática diária e que esses conhecimentos voltem para a sala de aula em forma de atividades mais interessantes e que fomentem o aprendizado de forma eficaz e ainda que, ao mesmo tempo, utilizem um gênero textual multimodal que faça parte da vida cotidiana dos estudantes.

Surgiu então a ideia da utilização de atividades de tradução com o intuito de promover a aquisição de vocabulário em língua estrangeira. Escolhemos trabalhar com tirinhas por serem textos que, apesar de simples e curtos, na maioria das vezes, agregam características interessantes tanto para se trabalhar com o léxico como para explorar seus conteúdos de forma crítica. Pensamos então em fazer o desenho de uma pesquisa qualitativa que, embora não seja passível de grandes generalizações, pode ser bastante frutífera no campo do ensinar e aprender língua estrangeira.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não se importa com dados estatísticos, mas aprofunda o entendimento de um grupo social ou de uma organização. Os pesquisadores que usam a abordagem qualitativa não concordam com o pressuposto de um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Conforme definem Menezes e Silva (2005):

Pesquisa Qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (MENEZES E SILVA, 2005, p.20)

Dessa forma, nossa pesquisa é qualitativa por considerarmos essa dinâmica entre o texto, o sujeito e seu contexto. Se classifica assim também por projetar em seu plano de análise de dados a interpretação dos fenômenos gerados durante sua execução. Essa interpretação fundamentada num diálogo constante entre o referencial teórico e os dados obtidos.

Outra característica fundamental dessa pesquisa é a ação pedagógica, tratando-se, portanto, de uma pesquisa-ação. Silva e Menezes (2005) argumentam que a pesquisa-ação acontece quando há a intenção de solucionar um problema coletivo ou uma ação. Os pesquisadores e participantes da situação fazem parte de modo cooperativo ou participativo. Em nossa pesquisa, temos a intenção de usar atividades de tradução on-line em uma sequência didática e estudar como se dá esse processo dos alunos de trabalhar com a tradução e como isso pode influenciar a aquisição do vocabulário, uma vez que as atividades serão desenhadas para esse fim. Existirá, dessa forma, uma ação por meio da aplicação de atividades que terão a intenção de beneficiar o aprendizado de novas palavras em LE. A ideia é propor uma sequência didática que, depois de testada, avaliada, redesenhada e aprimorada possa ser útil como ferramenta de ensino e que possa contribuir em outros contextos de ensino-aprendizagem. Elaboramos o ciclo abaixo para ilustrar como a nossa pesquisa-ação está estruturada.

Figura 2 – Ciclo de pesquisa-ação



Fonte: criado pelo autor

O ciclo acima reflete o desenho que desenvolvemos para essa pesquisa-ação. Primeiro identificamos o problema, dificuldades de aprendizado de itens lexicais para a leitura

de textos multimodais. Depois mergulhamos em leituras que nos fornecesse embasamento teórico sólido sobre a investigação do problema de aquisição de vocabulário no contexto escolar. Com isso, acumulamos teoria acerca de métodos de ensino, uso de tradução, fenômeno da multimodalidade textual, ensino remoto, entre outros elementos essenciais para entender os processos que se sobrepõem no ensino e aprendizado de vocabulário. Em seguida, coletamos os dados para formar um banco que nos dê *insights* sobre o uso de textos multimodais no ensino através da tradução intersemiótica. Por fim, analisaremos e avaliaremos os dados à luz do referencial teórico em busca da melhoria ou não de aspectos como retenção de itens lexicais e aumento da motivação para o aprendizado. Embora nossa pesquisa seja qualitativa quanto aos seus objetivos, no que se refere aos seus procedimentos ela é de natureza mista, pois utilizamos pré e pós testes que são característicos da pesquisa quantitativa.

3.2 Objetivos da pesquisa

Ao investigar esse contexto de escola pública, nosso objetivo de pesquisa é examinar o uso da tradução pedagógica como instrumento de ensino para a aquisição de novos itens lexicais em língua estrangeira a partir do gênero história em quadrinhos através de aulas on-line. Nossos objetivos específicos são: verificar a possibilidade de usar a tradução de uma composição multimodal para promover a aquisição de vocabulário em LE, apresentar um modelo de SD com uma composição multimodal do gênero história em quadrinhos e expor e discutir as percepções dos estudantes sobre a possível aquisição ou perda palavras no uso da tradução intersemiótica como ferramenta on-line de ensino de vocabulário. Acreditamos que as atividades tradutórias baseadas no gênero multimodal história em quadrinhos, quando embasadas por princípios de ensino e aprendizagem facilitam a aquisição de novos vocábulos e motivam o aluno no processo de aprendizagem.

Neste cenário, temos a intenção de responder aos seguintes questionamentos: A tradução pedagógica com o uso do gênero história em quadrinhos pode auxiliar na aquisição de vocabulário em língua estrangeira? Como desenhar uma SD que promova o engajamento dos alunos como um texto multimodal e que leve em consideração o contexto atual de escola pública no fomento ao ensino do vocabulário? Quais as percepções dos alunos acerca dos possíveis ganhos ou perdas no uso da tradução como ferramenta de ensino de vocabulário?

3.3 O lócus da pesquisa

Fundamentada nessa ideia de que a escola pública é carente de pesquisa que derive da prática pedagógica, a pesquisa aqui proposta ocorreu na EMEIF Prefeito Vicente Fialho, por meio de aula on-line com atividades remotas síncronas. A escola mencionada faz parte da rede pública municipal e está localizada em Fortaleza, estado do Ceará. A escolha deu-se por duas razões, a primeira é prática: sou professor da escola e, portanto, agente daquele ambiente escolar. A segunda é pela minha inquietação na constante busca por melhores formas de ensinar meus alunos e, ainda, a importância de que haja mais pesquisas relacionadas à essa realidade de escola pública, na qual existem desafios imensos para o ensino de uma língua estrangeira.

A EMEIF Prefeito Vicente Fialho funciona em três turnos, manhã, tarde e noite, possui educação infantil, fundamental I e fundamental II no turno da manhã e no turno da tarde e educação de jovens e adultos no turno da noite. Grande parte dos alunos residem no entorno da escola e em outros bairros vizinhos.

A estrutura física da escola, de maneira geral, possui muitas deficiências para atender a demanda de alunos matriculados. Por conta da pandemia de Covid-19, as aulas passaram a ser realizadas de maneira remota e os alunos foram acompanhados por meio de aplicativo de mensagens. Existe também uma plataforma para anexar as atividades e avaliações a distância.

No ensino regular, a disciplina de língua inglesa conta com uma carga horária de 100 minutos ou duas horas aula semanais em todas as séries do ensino fundamental II. Os professores podem utilizar o livro didático e outros materiais para uso em atividades remotas, fica a critério do professor gravar vídeos ou enviar vídeos de outras pessoas como parte integrante da atividade. Nas turmas investigadas, o livro adotado é o *Bridges 8ºano* e o *Bridges 9ºano*, ambos de Carolina Pereira, Silene Cardoso, Sirlene Aarão e Sônia Melo, da Editora FTD.

3.4 Os participantes do estudo

Os participantes da pesquisa são alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental. Todos os alunos dessas séries foram convidados e os que aceitaram fizeram parte do grupo de trabalho que gerou os dados para a pesquisa. Optamos por participantes do oitavo e nono ano por considerarmos que essa é a faixa ideal para nossa ação por se tratar de alunos que já estão deixando o ensino fundamental e que precisariam aumentar seu repertório lexical, que seria importante no seu desempenho no ensino médio.

As turmas de 8º e 9º ano da escola em questão, geralmente, têm entre 30 e 35 alunos. O nível de conhecimento em língua inglesa é diverso, os estilos de aprendizagem e o interesse em estudar inglês também, o que em si já é um imenso desafio para o professor. Os alunos foram contatados pelo pesquisador e convidados a participar da pesquisa, e aqueles que se voluntariaram fizeram parte do grupo de informantes. Após essa fase foi enviado o TCLE que foi assinado pelos responsáveis legais dos alunos.

3.5 Critérios de inclusão dos participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa deveriam ser em torno de 30 alunos regularmente matriculados no 8º e 9º ano do ensino fundamental da EMEIF Prefeito Vicente Fialho, mas só foi possível utilizar os dados de 21 alunos. Além disso, os participantes deveriam ter o consentimento dos responsáveis legais através da assinatura do TCLE. Os participantes desta pesquisa não deviam apresentar queixas relativas a 1. Ser portador de cegueira dos dois olhos e; 2. Sofrer de algum problema psíquico grave, deficiências ou qualquer outro fator causasse desconforto ao participante.

3.6 Critérios de exclusão dos participantes da pesquisa

Foram excluídos dessa pesquisa os indivíduos portadores das deficiências já mencionadas no item anterior (1, 2), os participantes cujos responsáveis não assinaram o TCLE e aqueles que optaram por não participar de qualquer uma das fases do estudo.

3.7 Riscos

Encontramos dois possíveis riscos para os participantes desta pesquisa: 1). O participante poderia não gostar ou não se identificar com a metodologia proposta pelo pesquisador e, por isso, sentir-se-ia desconfortável em participar da pesquisa, podendo, portanto, deixar de participar em qualquer de suas fases sem nenhum prejuízo ou constrangimento. Com o propósito de não causar desconforto ao aluno, só participaria da pesquisa o discente que se sentisse bem ao longo dos estudos. Criamos alguns mecanismos de checagem do bem-estar dos estudantes. Em determinadas fases do estudo, perguntamos aos alunos como estes se sentiam com relação às atividades. 2). O aluno poderia sentir-se desagradável por não conseguir entender e cumprir as tarefas por falta de conhecimento do conteúdo. Para evitar esse constrangimento ao aluno, a metodologia da pesquisa contou com o professor-pesquisador auxiliando constantemente o estudante de forma remota em todas as suas

fases para ajudar os alunos e solucionar dúvidas. O participante pôde contar também com a ajuda de dicionários para ajudar na interpretação e também pôde ser auxiliado por recursos intersemióticos ao longo de todo o processo.

Salientamos também aos participantes que o foco da pesquisa era identificar como as atividades propostas seriam úteis para a melhoria do aprendizado da língua inglesa com ênfase na aquisição de vocabulário e, posteriormente, propor melhorias na metodologia de ensino para resultar em um aprendizado mais satisfatório. Destacamos ainda que o desempenho pessoal do aluno não estaria sendo avaliado, os dados seriam unicamente para a melhoria da sequência didática e para conhecer melhor como se dá o trabalho com atividades de tradução. Outro fator que foi destacado refere-se ao sigilo na identidade dos participantes, nenhum deles teve sua identidade revelada sendo, portanto, na pesquisa denominados A1, A2 e assim sucessivamente até o A21. Não identificamos outros riscos relativos à pesquisa.

3.8 Os instrumentos de coleta de dados

Nossos instrumentos de coleta de dados foram dois questionários (inicial e final), uma sequência didática e um teste (aplicado antes e depois da sequência didática). O primeiro instrumento, o questionário inicial, teve a função de fornecer dados para estabelecermos se os alunos conheciam ou não os vocábulos que foram ensinados. O segundo instrumento de coleta foi a própria sequência didática, desenhada para trabalhar o léxico através de atividades de tradução intersemiótica e interlingual de tirinhas. Ela também foi utilizada como instrumento de geração de dados para análise. Ao final da sequência didática, aplicamos o terceiro instrumento, um questionário final constando de duas partes. A primeira com questões acerca da opinião dos alunos sobre a atividade em si, a experiência de trabalhar com a tradução e como os alunos viram esse processo. A segunda parte constou de um questionário acerca dos vocábulos que foram trabalhados nas tarefas de tradução.

3.9 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi realizada de forma remota através de um conjunto de recursos tecnológicos que possibilitaram a aula virtual e o ensino remoto. O *google forms* foi utilizado para coletar os dados dos questionários e a plataforma *google classroom* foi usada para a criação e aplicação de uma sequência didática. A plataforma *google meet* foi utilizada para os encontros de aulas on-line síncronas que tivemos com os estudantes.

A etapa inicial da pesquisa constituiu-se da aplicação do questionário para traçar o perfil dos estudantes, seus possíveis níveis linguísticos e averiguou se estes já conheciam ou não os vocábulos que foram trabalhados nas atividades de tradução.

A fase seguinte da pesquisa correspondeu à aplicação de uma sequência didática. Os participantes fizeram as atividades em casa por conta do isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19. Durante a aplicação da sequência didática, os encontros foram síncronos e o professor esteve o tempo todo monitorando e auxiliando os alunos remotamente através das plataformas e apps já mencionados. Os encontros para aplicação das atividades aconteceram ao longo três dias com a duração de 100 minutos ou 2 horas aulas cada um e estiveram organizados da seguinte maneira:

Primeiro encontro: Discussão sobre o gênero tirinha e suas características, práticas de leitura com o gênero tirinha;

Segundo encontro: Aplicação de atividades baseadas em tradução interlingual e tradução intersemiótica, a partir do gênero tirinha;

Terceiro encontro: Aplicação de atividades baseadas em tradução interlingual e intersemiótica e discussão das percepções dos alunos acerca da experiência de trabalhar com esse gênero multimodal e o aprendizado do vocabulário.

Ao final desse processo de três encontros e aplicação dos questionários e da SD contendo as atividades de tradução, os dados gerados por esses instrumentos foram tabulados e categorizados por aluno e, em seguida, procedemos com análise dos dados com base no referencial teórico de nossos subsídios gerados durante o processo. Ao final, esperávamos gerar subsídios que nos orientassem na melhoria da montagem de materiais e atividades remotas assim como das SDs e do uso da tradução como ferramenta de ensino.

3.10 Plano de Análise de dados - Análise de conteúdo

Como base para o plano de análise de nossos dados, optamos por trabalhar com a análise de conteúdo de Bardin (2011). Para a autora, a análise de conteúdo refere-se a um plano de análise que é usado para descrição e interpretação dos conteúdos de documentos e textos. A autora defende que essa forma de análise trabalha com a manipulação da mensagem, em especial o conteúdo e expressão desse conteúdo. A intenção é levantar evidências sobre os indicadores que possibilitem inferir sobre fatores não relacionados à mensagem. Portanto, essa forma de análise encaixa-se no tipo de estudo qualitativo que estamos realizando. Conforme descreve Janis (1982):

A análise de conteúdo fornece meios precisos para descrever o conteúdo de qualquer tipo de comunicação: jornais, programas de rádio, filmes, conversações quotidianas, associações livres, verbalizadas, etc. As operações da análise de conteúdo consistem em classificar os sinais que ocorrem em uma comunicação segundo um conjunto de categorias apropriadas. (JANIS, 1982, p. 53)

Segundo Bardin (2011), existem três etapas na análise de conteúdo que facilitam a análise dos dados a serem interpretados. A seguir, podemos ver essas etapas ou fases de análise: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase, pré-análise, é realizada para sistematizar as primeiras ideias levantadas pelo quadro referencial teórico e propor indicadores para a interpretação das informações adquiridas. De um modo geral, elabora-se a organização do material a ser pesquisado, essa organização serve para que o pesquisador possa conduzir as operações sucessivas de análise. A segunda fase refere-se à exploração do material que se relaciona, em especial, à codificação, à classificação e à categorização dos dados. A terceira fase aborda o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, confere a captação dos conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (FOSSÁ; SILVA, 2015).

No caso de nossa pesquisa em particular, tabulamos inicialmente os dados referentes à primeira parte do questionário de sondagem com a intenção de identificar quem foram nossos participantes. Elencamos os dados a respeito de idade, gênero, possíveis contatos com a língua estrangeira em diversos contextos, quantos e quais participantes já fizeram cursos de línguas; onde estudaram a língua estrangeira anteriormente, se tinham o hábito de ler texto em LE e quais tipos de textos etc. Em seguida, tabulamos a segunda parte dos dados do questionário inicial, aqueles dados referentes à checagem dos itens lexicais que foram trabalhados nas SD. Os itens que os alunos já sabiam ou foram excluídos das SDs ou desconsiderados no questionário de retenção.

Após a tabulação e análise desses primeiros dados do questionário de sondagem, analisamos os dados gerados pelas atividades da sequência didática, estabelecendo quais itens lexicais os alunos foram capazes de traduzir e usar nas atividades. Analisamos também o processo de aprendizagem em si para tentar estabelecer quais seriam as possíveis melhorias que poderiam ser feitas nas futuras SDs que utilizem a tradução como ferramenta de ensino. Por fim, tabulamos e analisamos o questionário final que foi composto de dados relativos ao processo em si, e as opiniões e percepções dos alunos acerca das atividades e ainda de dados relativos à retenção dos vocábulos trabalhados nas atividades. A nossa expectativa era que os dados apontassem para padrões e sequências que possam iluminar a melhoria da construção das

SDs. Por último, passaremos a uma descrição crítica das informações obtidas, interpretando e inferindo sobre os dados coletados ao longo de todo o experimento, tecendo um diálogo entre os dados obtidos e o referencial teórico que norteia a pesquisa e as percepções e interpretações do pesquisador. A figura 3, a seguir, ilustra em linhas gerais o plano de análise de conteúdo.

Figura 3 – Plano de análise de conteúdo.



Fonte: Criado pelo autor

Nesse capítulo, delineamos todos os elementos metodológicos da pesquisa, a seguir apresentaremos a análise dos dados e a discussão dos nossos resultados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise e discussão dos dados coletados por meio dos cinco instrumentos de pesquisa aplicados. Compomos esse levantamento em cinco seções: a primeira descreve os dados referentes ao Questionário 1 (inicial); a segunda aborda a SD utilizada, com ênfase nas interações observadas nas seis atividades realizadas; a terceira discute os resultados colhidos a partir da comparação entre o Pré-teste e o Pós-teste; a quarta trata das informações coletadas a partir do Questionário 2 (final), e a quinta apresenta algumas observações acerca do nosso tema de pesquisa, baseadas nos dados obtidos.

4.1 Questionário 1

No começo de nossa pesquisa-ação, aplicamos o Questionário 1, constituído por 19 questões, com a finalidade de coletar dados sobre o perfil dos alunos, seus hábitos de estudo, uso da Língua Inglesa e seu conhecimento prévio sobre o gênero tirinha. Consideramos esses dados relevantes pela possibilidade de cruzá-los às outras informações coletadas ao longo da pesquisa. O grupo de participantes desta pesquisa foi formado por 21 alunos do 8º ano e do 9º ano do ensino fundamental. Com relação às idades desses participantes, observamos que:

Tabela 1 – Idade dos participantes

IDADE	NÚMERO DE PARTICIPANTES	TOTAL
13 (28,6%),	6	21
14 (33,3%)	7	
15 (28,6%)	6	
17 (9,5%)	2	

Fonte: elaborada pelo autor

Ao observarmos essa primeira tabela, verificamos uma variação de somente três anos entre os participantes, o que não parece ser um fator significativo quando comparamos esse dado com o desempenho dos alunos. Com relação ao gênero, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 2 – Gênero dos participantes

GÊNERO	NÚMERO DE PARTICIPANTES	TOTAL
Feminino	11 (52,4%)	21
Masculino	10(47,6%)	

Fonte: elaborada pelo autor

Quanto ao gênero, consideramos que a amostra está balanceada, queríamos contemplar tanto os meninos como as meninas na nossa pesquisa.

Nesse aspecto, a idade da turma pode ser considerada próxima, porque a maioria dos alunos têm uma variação de idade de dois anos. Sobre o gênero dos participantes, 10 deles afirmaram ser do sexo masculino (47,6%) e 11 deles afirmaram ser do sexo feminino (52,4%). Nesse ponto, percebemos um equilíbrio entre os gêneros dos estudantes.

Ao serem perguntados sobre a importância de aprender uma LE, observamos que:

Tabela 3 – Importância de estudar a LE

Motivo	Percentual de alunos
Estudos	18 (85,7%)
Satisfação pessoal	14 (66,7%)
Trabalho	11(52,4%)
Outros (músicas e viagens)	4 (19%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Ao observarmos a tabela 3, percebemos que nenhum dos participantes considerou que não existe importância em aprender uma LE, elemento que pode ser considerado relevante na motivação dos alunos para a aprendizagem.

Quando questionados sobre a presença da LE em suas vidas, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 4 – Presença da LE na vida dos participantes

Atividades	Quantidade de alunos
Entender letras de músicas	15 (78,9%)
Ler o livro de Inglês da escola	9 (47,4%)
Assistir vídeos em LE	9 (47,4%)
Ler ou assistir algum tutorial	6 (31%)
Ler manuais de instruções	6 (31,6%)
Ler uma HQ, mangá ou tirinha	4 (21,1%)
Falar com estrangeiros	1 (5,3%)
Usar em viagens estrangeiras	1 (5,3%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Ao analisarmos a tabela 4, podemos perceber que nenhum dos participantes afirmou não usar a LE, fato que nos prova a possibilidade de utilização da motivação intrínseca em nossa pesquisa.

As três próximas questões abordavam informações sobre o estudo de Inglês. A primeira questiona o período em que os participantes estudam esse idioma, nela pudemos obter os seguintes resultados:

Tabela 5 – Tempo de estudo da língua inglesa

Período	Quantidade de participantes
3 anos	8 (38,1%)
1 ano	6 (28,6%)
4 anos	6 (28,6%)
2 anos	7 (33,3%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Na tabela 5, é possível perceber um desnivelamento no período de estudo da LE pelos participantes, pelo fato de alguns deles terem estudado por quatro anos e outros por apenas um. Pudemos detectar, através desses dados, que os alunos que obtiveram melhor desempenho foram os que tiveram mais tempo de aprendizagem. Esta desigualdade é comum na escola pública e se configura como mais um dos desafios que o professor precisa enfrentar em seu dia a dia na prática docente.

Com relação à participação em cursos de inglês, observamos que:

Tabela 6 – Participação dos alunos em cursos de inglês

Participação em cursos de inglês	Quantidade de participantes
Não	11 (52,4%)
Sim	10 (47,6%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Podemos constatar um equilíbrio através desse dado. Nele, os alunos que já participaram de cursos de inglês possuem melhores resultados nos testes. Essa grande quantidade de acesso, possivelmente, ocorreu devido aos projetos implantados pela Prefeitura de Fortaleza nos últimos anos.

Dentre os participantes que responderam positivamente para o estudo em cursos de inglês, pudemos obter os seguintes resultados sobre o período em que esses cursos foram realizados:

Tabela 7 – Tempo em que os alunos participaram de cursos de inglês

Tempo	Quantidade de participantes
Há menos de 2 anos	7 (72,7%)
Fazem atualmente	2 (22,2%)
Há mais de 2 anos	1 (11,1%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Conforme as respostas fornecidas pelos estudantes na tabela 7, percebemos que o desempenho nos resultados entre os que fazem curso atualmente e os que fizeram antes não influenciou o resultado final da pesquisa.

Com relação ao tempo de duração do curso de Inglês frequentado pelos participantes, observamos que:

Tabela 8 – Período de duração do curso

Período de duração do curso	Quantidade de participantes
Menos de 1 ano	8 (72,7%)
1 ano	2 (18,2%)
Mais de 3 anos	1 (9,1%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Na tabela 8, pudemos perceber que o período de duração do curso não parece ter influenciado o resultado final da pesquisa. Detectamos também, através desses questionamentos, que existe interesse por parte dos alunos em aprender inglês e a possibilidade de acesso à LE no ensino fundamental e em cursos.

Ao serem questionados se estudam Inglês por conta própria, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 9 – Alunos que estudam inglês por conta própria

Alunos que estudam inglês por conta própria	Quantidade de participantes
Sim	15 (71,4%)
Não	6 (28,6%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Dentre os participantes que responderam estudar por conta própria, observamos que:

Tabela 10 – Estratégias utilizadas para estudar inglês por conta própria

Estratégias	Quantidade de participantes
Utilização de músicas	13 (76,5%)
Uso de aplicativos de celular	11 (64,7%)
Utilização de filmes legendados em português	9 (52,9%)
Estudo por livros	5 (29,4%),
Estudo por meio de vídeo game	5 (29,4%)
Uso de sites da internet para aprender	4 (23,5%)
Interação em redes sociais	2 (11,8%)
Estudo através de seriados	2 (11,8%)
Estudo por meio de revistas em quadrinhos	1 (5,9%)
Uso de jogos educativos	1 (5,9%)
Estudo por meio da matéria escolar	1 (5,9%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Interessante notar que a maioria dos recursos de aprendizagem relatados pelos alunos utilizam a tradução intersemiótica, por serem constituídos pela interação entre os modos semióticos. Esse fato aponta para uma das nossas motivações que nos levou a pesquisar as histórias em quadrinhos e pode ter facilitado a aprendizagem de novas palavras por conta da familiaridade que os participantes possuem com textos multimodais. Acreditamos também que aqueles estudantes que não mencionaram diretamente um gênero multimodal, como no caso o estudo por meio do livro didático, incluem a multimodalidade em seu processo de aprendizagem, já que grande parte desses materiais pedagógicos são constituídos por vários modos semióticos.

Quando questionados sobre seu estilo de aprendizagem, como aprendiam melhor, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 11 – Estilos de aprendizagem dos participantes

Estilo de aprendizagem	Quantidade de participantes
Estilo auditivo	10 (47,6%)
Estilo leitura e escrita	9 (42,9%)
Estilo visual	7 (33,3%)
Estilo cinestésico	5 (23,8%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Conforme podemos ver na tabela 11, a apresentação dos estilos de aprendizagem dos participantes mostram a importância, para os alunos, de associar recursos audiovisuais a uma abordagem mais direta de aspectos estruturais da língua. A partir disso, acreditamos que a

utilização de exercícios de tradução a partir do gênero tirinha pode favorecer a motivação intrínseca defendido por Brown (2002) como um dos fatores necessários para o processo de aprendizagem. Dessa forma, cremos no potencial do gênero escolhido para motivar de uma forma intrínseca o estudo e aquisição de novos vocábulos pelos discentes.

Essa informação está de acordo com a resposta dada pela maioria na questão posterior, na qual os alunos apresentaram o tipo de aula que lhes agradaria mais. Nela, observamos que:

Tabela 12 –Tipos de aulas

Tipos de aulas	Quantidade de participantes
Aulas com a utilização de música	15 (71,4%),
Aulas com o uso de filmes legendados em português	13 (61,9%)
Aulas com tradução de textos escritos	12 (57,1%),
Aulas com recursos visuais	10 (47,6%),
Aulas com foco na fala	7 (33,3%),
Aulas de compreensão auditiva com uso de textos sonoros	5 (23,8%)
Aulas de leitura e interpretação de textos do livro usado na escola	4 (19%)
Aulas com foco no ensino de gramática	3 (14,3%),
Aulas com dramatização de textos escritos	1 (4,8%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Nesses dados, fica evidente que, embora o senso comum acredite que a tradução seja apenas a transposição de códigos escritos ou orais de uma língua para outra, a mesma não se restringe apenas ao código verbal e está presente em vários tipos de aula descritos como interessantes pelos alunos. Dessa forma, nossa SD chama a atenção para o potencial que o uso da tradução (interlingual e intersemiótica) tem na aprendizagem de LE. Grande parte dessas informações coletadas dialogam com nosso tema de pesquisa e podem servir de insumo para comprovar sua eficácia como ferramenta de ensino. Os dados apontam ainda para preferências pelo aspecto de fluência associado ao aprendizado, ou seja, os alunos da escola preferem atividades nas quais possam apreciar o que estão fazendo como, por exemplo, desflutar de textos multimodais como músicas com suas letras e filmes, dentre outros. Os dados também revelam ausência de preferência por role-plays ou técnica de dramatização de diálogos. Essa técnica foi amplamente utilizada no método comunicativo para simular situações da vida real. Contudo, as simulações muitas vezes são de situações que não fazem parte da realidade sócio-econômica dos estudantes, o que faz com não consigam ver sentido nesse tipo de atividade. Aulas com foco na gramática também tiveram baixo índice de preferência. Provavelmente, por

algum tipo de aversão ao ensino descontextualizado da gramática que perdurou por tanto tempo na escola pública. Mais um fator de destaque para a importância de pesquisas como essa que entrem na escola, explorem o contexto e proponham novas formas de enxergar esses espaços como reflexo da vida cotidiana e que, portanto, devem trabalhar contextos de práticas docentes associadas à realidade.

As duas questões seguintes se relacionam ao conhecimento de vocabulário em LE dos participantes. A primeira questiona se os alunos possuem alguma dificuldade relacionada ao vocabulário utilizado nas atividades em sala de aula. Conforme podemos ver na tabela 13:

Tabela 13 – Dificuldades dos alunos com relação ao vocabulário de sala de aula

Nível de dificuldade	Quantidade de participantes
Possuem alguma dificuldade	10 (47,6%)
Possuem pequenas dificuldades	10 (47,6%),
Possui muitas dificuldades	1 (4,8%)
Não possui dificuldade	0 (0%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Isso é um fato que chama atenção para a necessidade da utilização de uma metodologia de ensino que valoriza o ensino de léxico. Em nossa SD, propomos o uso da abordagem explícita através de exercícios de tradução como ferramenta para a aquisição de vocabulário e a implícita através da leitura de tirinhas. Pudemos detectar que a complementaridade entre as duas formas de ensino e que o compartilhamento e planejamento unindo as duas visões levaram a resultados que consideramos positivos.

A segunda questão investiga se os alunos possuem estratégias para adquirir novos vocábulos em LE. Nela, pudemos constatar que:

Tabela 14 – Percentual de alunos que utilizam ou não estratégias para aprender novos vocábulos

Alunos que usam estratégias para aprender novas palavras	Quantidade de participantes
Sim	11 (52,4%)
Não	10 (47,6%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Dos participantes que responderam utilizar estratégias para aprender novas palavras, percebemos o interesse pelo ensino contextualizado e integrado aos recursos tecnológicos, fato que remete à aprendizagem implícita de vocabulário, associado ao estudo por meio de tarefas que evidenciam os termos em questão. As estratégias mencionadas pelos

participantes estão descritas abaixo:

Part 2 – “Eu vejo vídeos.”

Part 3 – “Filmes e séries.”

Part 4 – “As vezes pego palavras de música em inglês e fico estudando elas pra depois eu poder ir apreendendo aos poucos.”

Part 5 – “Eu aprendo algumas palavras com músicas que eu gosto ou jogos em inglês.”

Part 7 – “escuto muitas músicas em inglês e depois vou atrás da tradução isso me ajuda muito.”

Part 11 – “Repetir a palavra algumas vezes.”

Part 12 – “Uso celular notebook.”

Part 17 – “Pesquisa.”

Part 19 - “Vendo a tradução de músicas que gosto em inglês, e assistindo séries e filmes.”

Part 20 - “Procuro ficar lendo livros em inglês, até que assim conheço as palavras.”

Part 21 - “Uso ouvindo música e assistindo filmes legendado.”

O questionário 1 também era constituído por cinco questões sobre as histórias em quadrinhos/tirinhas. A primeira questionava os participantes sobre seus hábitos de ler HQ. Conforme as respostas fornecidas pelos estudantes, percebemos que:

Tabela 15 – Hábitos de ler HQ pelos participantes

Hábitos de ler HQ pelos participantes	Quantidade de participantes
Tenho o hábito de ler HQ, mas só a do livro didático	11 (52,4%)
Não leio HQ	9 (42,9%)
Leio HQ fora do livro didático	2 (9,5%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Essa questão deixa evidente que, embora grande parte dos alunos leem HQ em contexto escolar, o mesmo não ocorre fora do livro didático. Acreditamos que isso pode ser causado, possivelmente, pelo preço das HQs, o que pode ter gerado dificuldade de acesso a esse gênero, ou, provavelmente, pelo pouco incentivo à leitura fora de sala de aula. Dessa forma, nossa SD chama a atenção para o potencial que o uso desse gênero possui na aprendizagem de LE e aos benefícios que ele possibilita aos discentes. Inclusive pelo acesso online que agora muitos estudantes possuem a esse tipo de texto.

A questão seguinte investiga se os alunos gostam de HQ. Nela, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 16 – Percentual de alunos que gostam de HQ

Opinião sobre HQ	Quantidade de participantes
Gosto de HQ	15 (71,4%)
Não gosto de HQ	6 (28,6%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Desses dados, podemos entender que é necessária uma maior exploração desse gênero por seu potencial de aprendizagem. Os motivos apontados pelos alunos que se interessam por HQ estão descritos abaixo:

Part 1 – “Tem muitas palavras que eu posso aprender e é bem mais legal de se ler.”

Part 4 – “Eu gosto porque é uma bela forma de aprender certas palavras em inglês.”

Part 6 – “Gosto muito de hqs.”

Part 7 – “Acho interessante ajuda bastante na leitura tanto na língua inglesa como na portuguesa.”

Part 9 – “Porque é legal.”

Part 11 – “Porque são interessantes e bem legal e também gosto das figurinhas.”

Part 12 – “Porque é mais fácil de entender melhor os personagens.”

Part 13 – “Leio pela história.”

Part 14 – “Porque eu acho mais interessante.”

Part 15 – “Por que eu acho divertida e as vezes engraçada.”

Part 16 – “Consigo passar o tempo sem ter que pensar em muita coisa já que eu posso ficar voltando as imagens quando eu acho que errei alguma tradução.”

Part 17 – “É divertido e aprendo mais.”

Part 18 – “Porque é legal.”

Part 20 – “Para aprender novas palavras em inglês.”

Part 21 – Não respondeu

A questão seguinte trata do conhecimento que os alunos têm sobre os personagens da SD. Nela, observamos que:

Tabela 17 – Personagens de HQ conhecidos pelos participantes

Personagens de HQ	Quantidade de participantes
<i>Turma da Mônica</i>	20 (95,2%)
<i>Batman</i>	17 (81%)
<i>Mulher Maravilha</i>	17 (81%)
<i>Coringa</i>	16 (76,2%)
<i>Flash</i>	16 (76,2%)
<i>Garfield</i>	15 (71,4%)
<i>Hulk</i>	15 (71,4%)
<i>Mafalda</i>	15 (71,4%)
<i>Snoopy</i>	15 (71,4%)
<i>Super-Homem</i>	15 (71,4%)
<i>101 Dálmatas</i>	11 (52,4%)
<i>Popeye</i>	11 (52,4%)
<i>Calvin e Hobbes</i>	7 (33,3%)
<i>He-Man</i>	7 (33,3%)
<i>Cruella de Vil</i>	6 (28,6%)
<i>Brutus</i>	5 (23,8%)
<i>Esqueleto</i>	5 (23,8%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Fica evidente que os personagens de HQ são conhecidos entre os jovens e eles seriam um bom recurso em contexto educacional.

Ao serem questionados se a HQ seria uma boa estratégia para o ensino de LE, 20 participantes (95,2%) afirmaram que sim e apenas 1 aluno (4,8%) disse que não. Dos alunos que responderam afirmativamente, obtivemos as seguintes opiniões:

Tabela 18 – HQ como uma boa estratégia para o ensino de LE

Opinião dos alunos	Quantidade de participantes
A união entre texto e imagem da HQ facilita a compreensão	13 (61,9%)
A HQ traz assuntos do nosso cotidiano	11 (52,4%)
A HQ nos alegra ao ler	10 (47,6%)
A HQ nos permite imaginar em algumas situações	10 (47,6%)
A linguagem da HQ é simples e fácil de ser compreendida	9 (42,9%)
Com a HQ nós temos acesso às novas palavras	9 (42,9%)
O tipo de leitura da HQ é popular	5 (23,8%)
A HQ nos integra no contexto de fala	4 (19%)
A HQ nos faz questionar algo	4 (19%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Esses dados comprovam a consciência que os alunos possuem dos benefícios que a HQ pode trazer ao ensino. Dentre as vantagens mencionadas, podemos citar: o uso de imagens associadas às palavras, o potencial motivacional, a possibilidade de reflexão que ela promove, a linguagem acessível, a vasta quantidade de palavras que podem ser adquiridas por meio dela, o ensino contextualizado, entre outros. Isso tudo certifica a necessidade que o discente possui de ter em seu contexto de aprendizagem uma metodologia que explore recursos multimodais, tenha uma linguagem fácil, possua reflexão e os motive a estudar.

As duas últimas questões do Questionário 1 referem-se ao uso da tradução em contexto educacional. Quando questionados quanto ao uso de tradução na sala de aula de Língua Inglesa, todos os alunos (100%) acham positivo o uso da tradução. Essa questão deixa evidente a valorização que os alunos dão ao seu uso em contexto de ensino de LE. Da mesma forma, ao serem questionados sobre as atividades de tradução que já utilizam em sala de aula 21 alunos (100%) afirmaram gostar. As vantagens mencionadas pelos participantes e os pontos positivos do uso da tradução que o professor já utiliza estão descritas abaixo respectivamente:

Part 1 – “Por que a gente vai saber qual é a palavra e sua tradução para que em alguma prova ou até mesmo atividades possamos saber qual é a palavra e sua tradução.”; “Eu aprendo mais e caso tenha alguma prova que tem essa palavra vai ser mais fácil de lembrar dela.”

Part 2 – Não respondeu; “Sim. Porque é bem mais interessante.”

- Part 3 – “Acho super importante para aprender mais.”; “Eu aprendo muito mais rápido.”
- Part 4 – “Porque fica fácil para o aluno entender e poder aprender.”; “Porque é uma forma bem mais fácil de aprender algumas palavras que são difíceis.”
- Part 5 – “É mais fácil para imaginar outras situações.”; “Fica mais fácil de compreender.”
- Part 6 – “Porque nos ajuda a aprender o que estamos falando em inglês.”; “Gosto muito.”
- Part 7 – “Acho positivo ajuda muito a compreender as palavras.”; “A tradução é um ponto muito importante pra aprendermos palavras.”
- Part 8 – “É melhor.”; “É melhor de se aprender.”
- Part 9 – “Por que é melhor de aprender.”; “Porque é melhor de aprender.”
- Part 10 – “Porque aprendendo a traduzir isso facilita muito de falar em inglês.”; “Divertido e interessante.”
- Part 11 – “Porque tem gente que não entende e não consegue fazer a atividade e também porque dá pra ver se você acertou a sua resposta.”; “Porque fica fácil de aprender.”
- Part 12 – “Ajuda no aprendizado e a entender melhor.”; “Com as atividades podemos saber como usar palavras corretas em ocasiões parecidas.”
- Part 13 – “Porque se os alunos traduzem fica mais fácil o aprendizado.”; “Porque se eu traduzir o texto eu vou conseguir entender completamente.”
- Part 14 – “Positivo, por ser mais fácil de entender e aprender.”; “Sim, porque consigo aprender melhor.”
- Part 15 – “O motivo da minha resposta é que tem alguns alunos que tem muitas dificuldades na língua inglesa, então o uso da tradução vai ajudar os alunos.”; “O motivo da minha resposta é que a tradução vai me ajudando e os outros alunos, para nós entender o que nós estamos falando.”
- Part 16 – “Pois assim já na aula eu tenho o sentido do texto na minha frente.”; “Gosto de saber o quanto eu sei de outras línguas e se eu estou aprendendo novas palavras.”
- Part 17 – “Para entender melhor.”; “Porque ajuda a entender melhor.”
- Part 18 – “Porque é mais fácil de aprender.”; “Porque é legal.”
- Part 19 – “Porque com a tradução saberemos o significado.”; “Porque com a tradução, aprendemos as palavras que desejamos aprender.”
- Part 20 – “Assim a gente aprende melhor.”; “Assim a gente tira até mesmo nossas dúvidas.”
- Part 21 – “Porque a gente consegue identificar se as palavras estão certas.”; “É essencial para um trabalho que utilize outras línguas.”

Ao avaliarmos essas questões abordadas, podemos perceber o potencial que nossa SD possui para o ensino de LE, em especial, o uso da tradução intersemiótica e interlingual associadas ao gênero tirinha em contexto educacional on-line. Conforme mencionado pelos participantes, não são só as tirinhas, com seu aspecto lúdico e cotidiano, que são elementos motivacionais ao ensino de LE, mas o uso das próprias atividades de tradução gerou interesse nos alunos. Todas essas questões abordadas dialogam com nosso tema e podem ser elementos que justificam nossas descobertas.

4.2 Análise da SD

4.2.1 Detalhamento da SD

A nossa SD foi dividida em três partes. Cada uma delas foi trabalhada em um dos três encontros que foram realizados com os alunos. Os alunos foram orientados de forma síncrona e utilizaram os aplicativos descritos na pesquisa, conforme explicado na seção 3.9. Todos os alunos tiveram acesso aos aplicativos mencionados e, por conta disso, não houve a necessidade de aplicar atividades impressas, vale salientar que todos foram orientados por chamada de vídeo ou telefone durante toda a realização da atividade. A união entre a LM e a língua alvo foi usada na interação com os alunos, embora a primeira foi utilizada com mais frequência, no caso, para orientar ou esclarecer dúvidas.

1ª aula: 10/03/2021. Recursos: Google forms, WhatsApp ou Google Meet. **Descrição da aula:** Em nossa primeira aula, apresentamos um vídeo sobre as tirinhas e seu uso, aplicamos o questionário 1 (inicial) e o pré-teste. O intuito dessa atividade era chamar a atenção dos alunos para o uso desse gênero, avaliar seus conhecimentos sobre o tema de nossa pesquisa e ter uma ideia do repertório lexical dos participantes. Algumas indagações foram levantadas sobre a relevância da tradução para eles, sobre os personagens que eles reconheciam, quais tipos de quadrinhos eles mais conheciam, a relevância desse gênero para eles, o que eles identificaram de relevante nesses personagens, o potencial das imagens no ensino de LE, entre outros. Como destacamos na seção anterior, pudemos constatar que eles possuem familiaridade com o uso da tradução, com o uso de imagens e com os quadrinhos e seus personagens.

2ª aula: 11/03/2021. Recursos: *Google forms, WhatsApp ou Google Meet.* **Descrição da aula:** No segundo encontro, foi entregue, a cada aluno, o link do formulário elaborado no *Google Forms*, pelo pesquisador, com objetivo de trabalhar as atividades tradutórias com o gênero tirinha. As atividades foram trabalhadas uma a uma de acordo com o planejamento desenvolvido para esta ação.

A primeira atividade (figura 4⁸) visava possibilitar aos alunos a reconhecer o significado das palavras através das imagens. Nossa intenção era, através da tradução

⁸ Todas as imagens utilizadas nesta sequência didática são de domínio público e possuem as fontes.

intersemiótica, associar a imagem ao reconhecimento do léxico. Nessa questão, os alunos foram encorajados a observar a imagem e a identificar qual tradução relacionava-se à imagem.

Figura 4 – Parte da atividade 1 da SD

1) Responda conforme solicitado:



Fonte: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/comicsinlangclassroom-ning.pdf

a) Observe a imagem 1 e diga qual sensação Garfield está sentindo:

I- Hot/ Calor

II – Chilly/ Frio

III – Airless/ Abafado

IV – Pleasant/ Agradável

b) Observe as imagens 2, 3, 4 e 5 e tente encontrar a tradução das palavras presentes nos respectivos quadros:

I) Splash

1 Pequeno gole

II) Sip

2 Gargarejo

III) Gargle

3 Respingo

IV) Gulp

4 Gole

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Na atividade 2 (figura 5), trabalhamos os processos tradutórios na medida em que os alunos tinham de associar significados às palavras a partir das imagens e da interação entre texto e imagem. Essas palavras adquiridas através desse procedimento serviram de suporte para a leitura do texto. Nessa questão, o foco era a interpretação da ideia geral do texto e também a

aquisição de vocabulário. O uso da abordagem implícita do vocabulário, por meio da leitura de textos reais e a junção dos vocábulos dentro de um contexto de utilização autêntica da língua, unida ao uso da tradução como um procedimento de abordagem explícita podem ter colaborado para 81% de acertos nesse processo.

Figura 5 - Atividade 2 da SD

- 2) Observe a tirinha e tente marcar a opção que descreve o que o homem está tentando falar para Garfield na figura 8.



Fonte: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/comicsinlangclassroomning.pdf

- a) Garfield odeia café.
- b) Garfield diverte-se com café.
- c) Garfield guarda o café.
- d) Garfield faz café.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Na atividade 3 (figura 6), trabalhamos uma imagem sobre os personagens da Turma da Mônica. Nela, as duas categorias de tradução (interlingual e intersemiótica) foram praticadas, por conta da associação das imagens aos significados e, posteriormente, às traduções para o português. Pudemos verificar que as tirinhas são realmente consideradas um meio de comunicação em massa devido ao grande percentual de conhecimento dos personagens pelos alunos (95,2%) conforme defendido por Vergueiro (2004). Outro elemento que prova a relevância desse gênero no processo de aprendizagem foi o resultado de 100% no índice de acertos dessa questão. Dessa forma, verificamos que uma metodologia de ensino que associa os tipos de tradução mencionados e o conhecimento prévio através de um gênero multimodal pode ser algo vantajoso ao ensino.

Figura 6 - Atividade 3 da SD

3) Através do que você conhece sobre cada personagem da Turma da Mônica, tente encontrar a tradução das palavras em destaque:



Fonte: <https://escolaproarte.com.br/wp-content/uploads/2017/02/turma-da-monica-1.jpg>

1 **Intelligent**/ Cebolinha →

2 **Strong**/ Mônica →

3 **Dirty**/ Cascão →

4 **Hungry**/ Magali →

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Na atividade 4 (figura 7), utilizamos em primeiro lugar a tradução interlingual para que os alunos pudessem conhecer o significado das palavras em português, posteriormente, a tradução intersemiótica foi utilizada como suporte para a associação das imagens dos personagens às suas características em inglês. Acreditamos que o estudo de vocabulário é algo considerado importante no processo de aprendizagem da língua inglesa (BASTOS; OLIVEIRA, 2016). Por esse motivo, optamos por explorar palavras que definem alguns vilões e certos super-heróis dos quadrinhos com o propósito de gerar motivação intrínseca nesse procedimento, elemento defendido por Brown (2002) como um fator presente na condição pós-método. De uma forma geral, pudemos comprovar os fatores mencionados, porque todas as palavras trabalhadas tiveram aquisição nos índices de acertos.

Figura 7 - Parte da atividade 4 da SD

4. Veja a definição das características dos super-heróis e vilões e escolha a palavra que mais identifica cada personagem nas alternativas.

Super-heróis geralmente são...

- Smart (espertos)
- Strong (fortes)
- Kind (bondosos)
- Brave (corajosos)
- Handsome (bonitos)
- Beautiful (bonitas)
- Fast (velozes)

Vilões geralmente são...

- Evil (maus)
- Cruel (cruéis)
- Violent (violentos)
- Dangerous (perigosos)
- Scary (assustadores)
- Weird (estranhos)

a) MULHER MARAVILHA



Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/super-herois-quadrinhos/>

I) Weird

II) Cruel

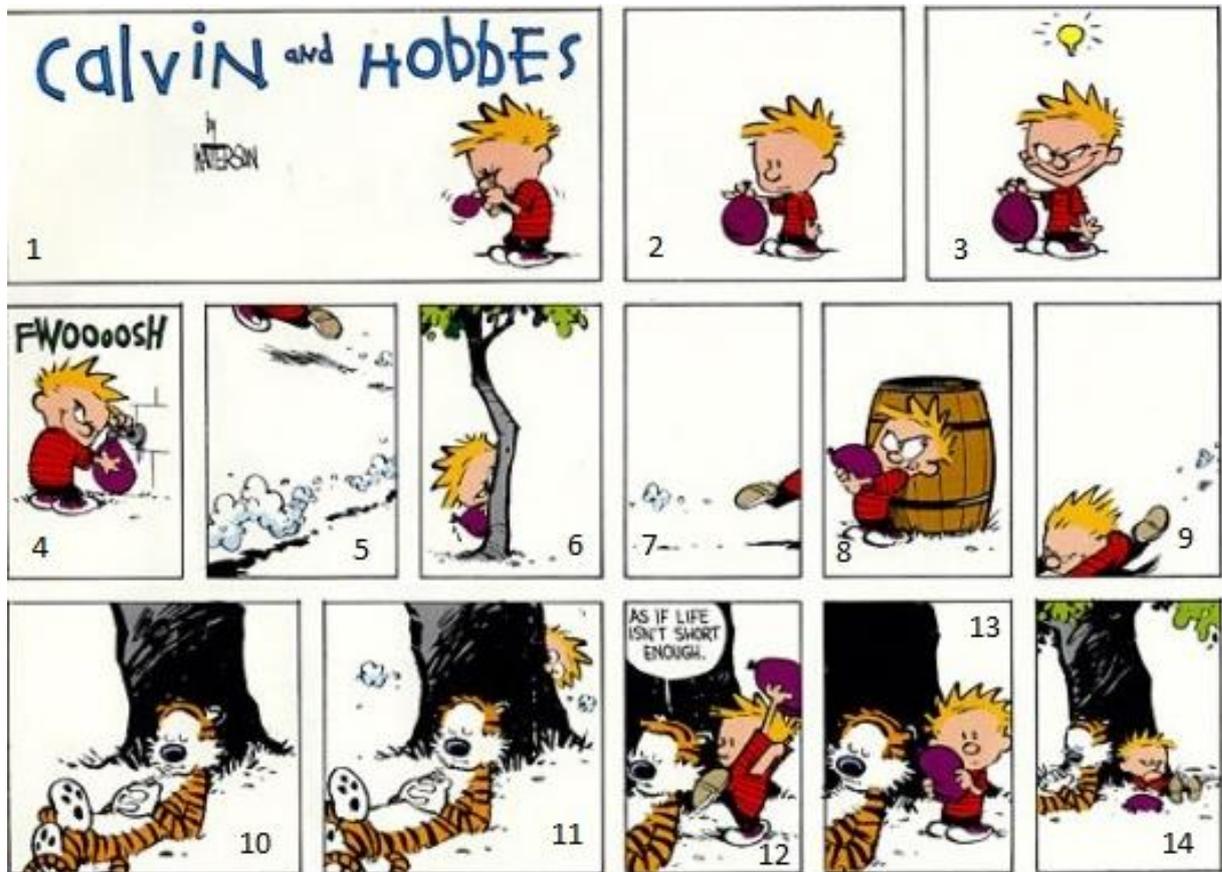
III) Scary

IV) Beautiful

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Na questão 5 (figura 8), os alunos foram solicitados a relembrar os adjetivos com sentido positivo e negativo da questão 4. No geral, verificamos que as palavras adquiridas na questão anterior e as informações apresentadas serviram de suporte para o desenvolvimento da atividade. Além disso, propomos a tradução do texto presente no quadrinho 12 e sugerimos uma reflexão sobre o valor da amizade e da boa convivência, tema relevante ao contexto escolar.

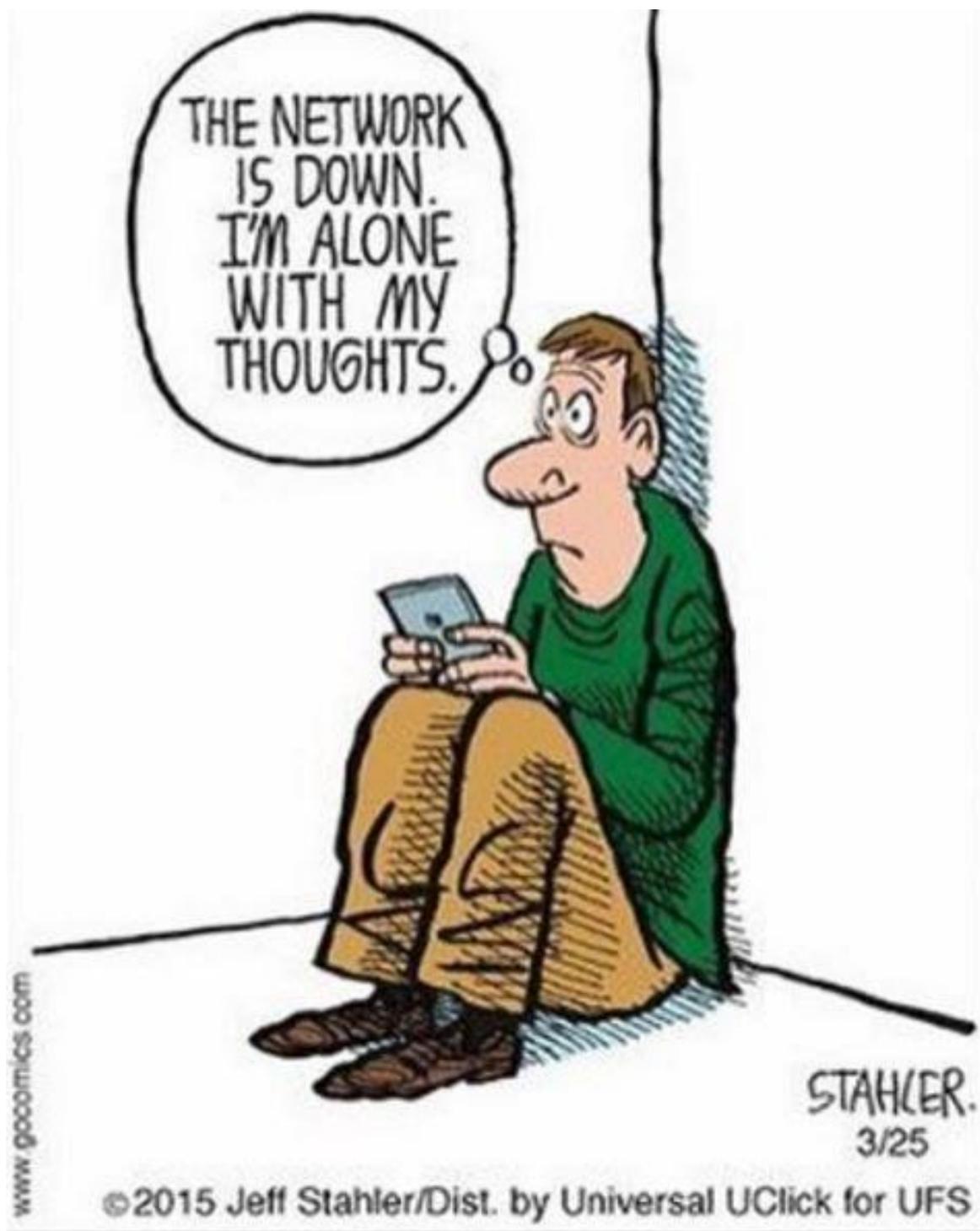
Figura 8 - Tirinha utilizada na atividade 5 da SD



Fonte: https://www.hilobrow.com/wp-content/uploads/2013/03/7_6588-e1362153559623.jpg

Na sexta atividade, foi apresentada, inicialmente, uma tirinha em inglês (figura 9). Nela, os alunos tiveram que observar alguns elementos da imagem e descrevê-la em português. Posteriormente, selecionamos algumas palavras-chave da tirinha e apresentamos a tradução para a LM. Em seguida, optamos por mostrar algumas imagens (figura 10) para facilitar a compreensão da tirinha presente na figura 9. Decidimos usar um texto multimodal, porque ele é fundamental para aproximar o ensino da maneira como nos comunicamos fora da sala de aula. No caso da nossa pesquisa, o uso da imagem foi útil também para criar um ambiente virtual propício à construção do conhecimento, por conta do isolamento causado pela pandemia e a necessidade de diferentes ferramentas nesse contexto. Por fim, os alunos traduziram a tirinha e mostraram suas opiniões sobre o tema.

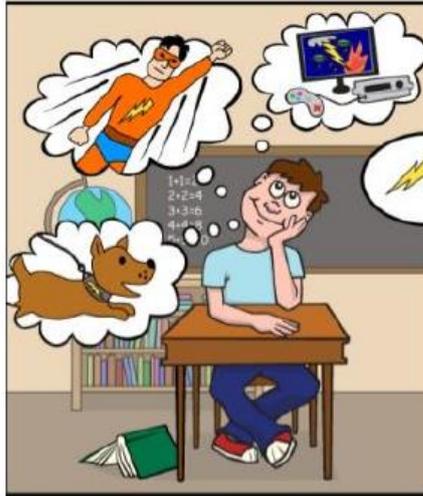
Figura 9 - Tirinha utilizada na atividade 6 da SD



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/9f/d8/af/9fd8af92e753a1c720433698e2e5abda.jpg>

Figura 10 – Parte da atividade 6 da SD

THOUGHTS ()



Fonte: Adaptado de <https://image.slidesharecdn.com/adhdthoughtcartoon-121201082326-phapp01/95/adhd-multiple-thoughts-cartoon-1-638.jpg?cb=1354350428>

c) Relacione as palavras ou frases com sua tradução.

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1. thoughts | () A internet caiu |
| 2. the network is down | () sozinho |
| 3. Alone | () pensamentos |

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

3ª aula: 12/03/2021.

Em nossa terceira aula, ofereceremos um questionário sobre as atividades de tirinhas e seu uso. O intuito dessa atividade foi acessar a motivação dos alunos com relação ao uso desse gênero. Alguns questionamentos foram levantados sobre quais dificuldades poderiam ser enfrentadas por eles, além de verificar de que forma a opinião dos alunos com relação às atividades poderia ajudar nesse gênero multimodal e quais palavras puderam ser assimiladas com a atividade.

Nossa SD tinha como foco o gênero tirinha e as atividades tradutórias do tipo interlingual e intersemiótica com o objetivo de favorecer a aquisição de vocabulário, conforme descrevemos na subseção 2.6.3. Nossas atividades se inseriram dentro do contexto de ensino remoto, com ênfase no conceito de EAD proposto por Castilho (2011). As interações foram

realizadas pela plataforma *Google Forms* e por meio de aplicativo de mensagens tendo como instrumentos de mediação, além da língua em si, o gênero tirinha.

4.2.2 Interações aluno e professor

O professor em todos os momentos comunicou-se com os alunos por meio remoto, seu papel foi de orientar e facilitar o desenvolvimento da SD com as instruções por meio de aplicativo de mensagens. De uma forma geral, os participantes receberam bem a proposta e houve interação ao longo das atividades, mesmo os alunos com mais dificuldades conseguiram concluir sem muitas dúvidas. Um fato observado pelo pesquisador, durante a realização da SD, é que os alunos mais introvertidos conseguiram expor seus questionamentos com mais naturalidade, pareciam integrados na atividade e pontuaram a sua importância e contribuição. Esse foi um aspecto que surgiu naturalmente e que foi muito positivo.

4.2.3 Interações aluno e atividade

Baseado em nossas observações, podemos constatar que a maior parte das atividades foi realizada com motivação pelos alunos, ao longo da realização das atividades podemos observar que as tirinhas pareciam fazer sentido para os alunos, uma vez que respondiam às questões de compreensão de forma clara e com pouquíssima exatidão. Talvez devido à atratividade que os próprios alunos afirmaram ter pelo gênero. Embora os alunos tenham, praticamente, a mesma idade e o mesmo nível de escolaridade as diferenças de habilidade com a LE são inevitáveis, mas, em geral, esse fato não prejudicou o andamento da atividade. O uso do dicionário foi permitido, mas nenhum aluno afirmou ter necessitado. O que deixa claro que o texto imagético estava dando o suporte necessário ao texto verbal. Com relação ao formato da atividade em modelo remoto, foi bem aceita pelos alunos e nenhum deles reclamou de dificuldades ao acessar o aplicativo para a resolução da SD.

4.2.4 Perspectiva dos alunos

Ao serem questionados se gostaram das atividades realizadas, todos os 21(100%) participantes responderam positivamente a esse questionamento e posteriormente justificaram. Transcrevemos, nesta parte, as respostas para uma das perguntas do questionário 2 (final). As justificativas estão descritas abaixo:

- Part 1 – “Me ajudou muito a conhecer palavras que eu não conhecia.”
- Part 2 – Não respondeu
- Part 3 – “Me ajudou muito.”
- Part 4 – “Porque facilitou bastante no ensino de inglês.”
- Part 5 – “Achei que pode ajudar muito.”
- Part 6 – “Me ajudou em algumas palavras que eu nem sabia, mas acabei descobrindo.”
- Part 7 – “Achei bem divertida e ajudou muito.”
- Part 8 – “Sim, interativa.”
- Part 9 – “Porque são legais.”
- Part 10 – “Muito legal.”
- Part 11 – “Porque tem muitas figuras e tinha poucas traduções.”
- Part 12 – “Sim eu gostei muito.”
- Part 13 – “Achei elas divertidas.”
- Part 14 – “Achei bem legal.”
- Part 15 – “Sim, porque o ensino é muito superior. Eu adorei participar dos questionários.”
- Part 16 – “Foram boas para testar meu inglês.”
- Part 17 – “Nos traz um conhecimento melhor.”
- Part 18 – “As tarefas são legais.”
- Part 19 – “Achei que ajudou bastante a reforçar, o que não aprendemos esse ano.”
- Part 20 – “Gostei de aprender.”
- Part 21 – “Me ensinou coisas novas.”

Embora sejam breves, esses comentários dos participantes nos permitem colher importantes informações sobre o que eles puderam compreender nas atividades. Destacamos três pontos principais em suas explicações. O primeiro refere-se ao aspecto “ajudar a conhecer palavras”, como foi sugerido por 11 alunos, que é o objeto de nossa pesquisa. Nesse quesito, acreditamos que os alunos estavam se referindo à união entre os elementos visuais, os benefícios do gênero tirinha e a tradução interlingual que esteve presente em algumas questões. Esses elementos unidos parecem ter favorecido a aquisição de novas palavras, sem a necessidade do uso do dicionário, mesmo que este tenha sido permitido.

O segundo ponto, sugerido por 8 participantes, refere-se às atividades como “divertidas”, “legais” e “interativas”. Nesse ponto, consideramos que os estudantes não mencionaram apenas o uso de tirinhas, com seu potencial lúdico e engraçado, mas, também, ao uso da tradução propriamente dita, como mencionado no Questionário 1, é algo que motiva o aluno e os ajuda a perceber o significado com mais facilidade, conseqüentemente, provoca

motivação intrínseca ao aprender. Quando olhamos para o contexto da escola pública com tantos desafios e com alunos tão descrentes e muito desmotivados ao aprendizado da língua estrangeira, percebemos com satisfação que podemos fazer algo diferente e relevante no ensino, mesmo com condições tão restritivas e desafiadoras que a pandemia de covid-19 tem imposto a todos nós alunos e professores.

O terceiro ponto, mencionado por 1 aluno, refere-se aos benefícios do uso de “muitas figuras”. Esse quesito menciona, em especial, a presença de imagens em todas as questões integradas ao texto verbal e ao processo de aquisição. Isso é algo benéfico ao ensino, porque contextualiza a aprendizagem, permite fazer associações com situações do cotidiano, pode provocar a curiosidade e, em alguns casos, pode desenvolver o pensamento crítico.

4.2.5 As atividades de tradução

Nesse ponto da nossa análise, apresentaremos a discussão das seis questões da nossa SD. Nosso foco, na primeira questão, será na identificação das palavras e conseqüentemente em sua aquisição. A primeira delas requeria que os alunos identificassem a sensação que Garfield está sentindo (ver figura 4, subseção 4.2.1), 16 deles (76,2%) acertaram a palavra *chilly*. A segunda parte da primeira questão apresenta imagens para a identificação das outras palavras apresentadas nos quadros 2, 3, 4 e 5. Nela, pudemos obter os seguintes resultados:

Tabela 19 – Respostas da segunda parte da primeira questão da SD

Resposta correta por quadro	Quantidade de participantes
<i>Splash</i> (quadro 2)	17 (81%)
<i>Sip</i> (quadro 3)	14 (66,7%)
<i>Gargle</i> (quadro 4)	19 (90,5%)
<i>Gulp</i> (quadro 5)	10 (47,6%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Com relação ao índice de acertos entre o pré- teste e pós-teste nas alternativas a e b da primeira questão, obtivemos os seguintes resultados na primeira questão:

Tabela 20 – Percentual de aumento dos acertos entre o pré- teste e pós-teste

Palavra	Percentual de acréscimo entre os testes
<i>Chilly</i>	33,3%
<i>Splash</i>	52,4%
<i>Sip</i>	42,9%,
<i>Gargle</i>	52,4%
<i>Gulp</i>	38,1%.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Consideramos que um elemento que beneficiou a aprendizagem nessa questão foi o estudo individual das palavras, a associação das palavras às imagens, o uso de cognatas e de onomatopeias.

Na alternativa c da primeira questão, os alunos deveriam observar o quadro 6 e encontrar a opção que mais se encaixava com a expressão de *Garfield* na mesma figura, nessa parte não aparecia a tradução. Desses alunos, 15 (71,4%) escolheram a opção correta *warm*.

Na alternativa d da primeira questão, os alunos foram apresentados às palavras: *frosty*, *scalding*, *warm* e *nasty* e eles deveriam encontrar a tradução de cada uma. Nela, obtivemos os seguintes índices de acertos:

Tabela 21 – Índice de acertos na alternativa d da primeira questão

Palavra	Quantidade de participantes que acertaram
<i>Frosty</i>	20 (95,2%)
<i>Scalding</i>	20 (95,2%)
<i>Warm</i>	18 (85,7%)
<i>Nasty</i>	19 (90,5%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Em comparação entre o pré-teste e o pós-teste, as palavras da alternativa d da primeira questão apresentaram o seguinte acréscimo no índice de acertos:

Tabela 22—Acréscimo no índice de acertos das palavras na alternativa d da primeira questão

Palavra	Percentual de acréscimo
<i>Frosty</i>	23,8%
<i>Scalding</i>	47,6%
<i>Warm</i>	28,6%
<i>Nasty</i>	42,9%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Outra vez, cremos que a associação das palavras às imagens facilitou o processo de aquisição.

Para a segunda questão (ver figura 5, subsecção 4.2.1), os alunos deveriam interpretar a tirinha através do vocabulário já assimilado pela questão 1. O foco nessa questão é a assimilação da palavra *enjoy* que aparecia contextualizada na frase do quadrinho 8. Apesar de ter tido 81% de acertos na resolução da questão, o percentual de aquisição da palavra *enjoy* foi 0%. O resultado de retenção não foi o esperado, podendo ser potencializado por meio de melhorias no trabalho da questão. Uma dessas melhorias poderia ser trabalhar a palavra *enjoy* de uma forma mais explícita.

Com relação à terceira questão, foram apresentados aos alunos os personagens da *Turma da Mônica* (ver figura 6, subsecção 4.2.1) e eles deveriam encontrar a tradução para as palavras: *intelligent*, *strong*, *dirty* e *hungry*, através do conhecimento prévio deles sobre os personagens. Detectamos que houve 100% de acertos em todas as opções na resolução dessa questão. Dessas palavras, obtivemos o seguinte acréscimo no índice de acertos no pós-teste:

Tabela 23 – Acréscimo no índice de acertos das palavras na terceira questão da SD

Palavra	Percentual de aumento
<i>Intelligent</i>	19%
<i>Strong</i>	33,3%
<i>Dirty</i>	19%
<i>Hungry</i>	14,3%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Consideramos que o bom resultado dessa questão ocorreu, em grande parte, pelo conhecimento prévio que os alunos possuem desses personagens.

A quarta questão da nossa SD apresentou aos participantes uma breve explicação das principais características dos super-heróis e dos vilões dos quadrinhos (ver figura 7, subseção 4.2.1). Esta questão continha 13 das 35 palavras testadas: *smart, strong, kind, brave, handsome, beautiful, fast, evil, cruel, violent, dangerous, scary* e *weird*. Dessas, obtivemos os seguintes índices de acréscimo em aquisição no pós-teste.

Tabela 24 – Acréscimo no índice de acertos das palavras na quarta questão da SD

Palavra	Percentual de acréscimo
<i>Weird</i>	38,1%
<i>Strong</i>	33,3%,
<i>Fast</i>	33,3%,
<i>Brave</i>	28,6%
<i>kind</i>	23,8%
<i>Dangerous</i>	23,8%
<i>Handsome</i>	19%
<i>Beautiful</i>	19%
<i>Cruel</i>	19%
<i>Violent</i>	19%
<i>Scary</i>	19%
<i>Smart</i>	14,3%
<i>Evil</i>	14,3%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Podemos perceber que o bom resultado na quantidade de acertos ocorreu, e isso pode ser devido ao foco da questão estar sobre as imagens e as palavras escritas, o que possibilitou a assimilação dos vocábulos pelas características das imagens e o conhecimento que os alunos possuem dos personagens. Outro elemento que pode ter ajudado no índice de retenção foi a revisão desse vocabulário na quinta questão (ver figura 8, subseção 4.2.1).

Para a sexta questão (ver figura 9, subseção 4.2.1), foi apresentada uma tirinha em inglês e os alunos foram orientados a observar alguns detalhes importantes para assimilar as palavras que seriam estudadas. Posteriormente, um trabalho específico com imagens sobre esses itens lexicais foi realizado. Essa questão tinha como alvo as palavras *alone, thoughts* e a expressão *the network is down*. Com relação à tradução da tirinha, percebemos que, em geral,

o sentido foi mantido. Em alguns casos, existiram alguns equívocos, mas que não atrapalharam a interpretação geral do sentido, um participante traduziu *with* por branco, possivelmente, pela semelhança com a palavra *white*, implicando o desconhecimento desse vocábulo pelo aluno. Outro problema foi traduzir de uma forma literal a expressão *the network is down* por “a internet está pra baixo”, por último, um aluno traduziu *thought* por quarto, algo que pode ter ocorrido pela visualização apenas da imagem e não da tradução dos vocábulos.

Figura 11 – Tradução da figura 9

The network is down. I'm alone with my thoughts.

A rede caiu. Estou sozinho com meus pensamentos. – 38,1%

A internet caiu. Estou sozinho com meus pensamentos. – 23,8%

A rede está desligada. Estou sozinho com meus pensamentos. – 19%

Minha internet caiu e agora estou sozinho vou pensar no que fazer. – 4,8%

A internet caiu e estou sozinho no meu quarto. – 4,8%

A rede tá pra baixo e eu tô sozinho com meus pensamentos. – 4,8%

A rede caiu, estou sozinho, branco meus pensamentos. – 4,8%

Fonte: elaborada pelo pesquisador

Ao avaliarmos essas seis questões, tínhamos o propósito de obter uma visão geral a respeito da influência da SD e das atividades tradutórias sobre a retenção dos itens de vocabulário trabalhados. O efeito foi por mim considerado satisfatório, por conta do aumento no repertório lexical dos estudantes, mas podendo ainda ser otimizado através de aperfeiçoamentos na própria SD. Uma dessas benfeitorias poderia ser trabalhar especificamente alguns vocábulos que foram interpretados, mas que no questionário pós-teste não obtiveram muito sucesso. Outra sugestão seria questionar os motivos que levaram os alunos a responder que não gostam de HQ e que não as consideram úteis ao ensino, porque, através disso, poderíamos compreender suas razões e propor melhoramentos na SD. Para essas questões, especificamente, sugerimos que o pesquisador procure reformular algumas atividades, focando nas palavras e expressões que tenham causado maiores dificuldades de forma que possibilite a aquisição desses novos vocábulos, além de investigar as respostas negativas dos participantes.

4.3 Pré-teste e pós-teste

Os resultados obtidos a partir da análise do pré-teste e do pós-teste serão discutidos a partir de 7 tabelas.

Tabela 25 – Percentual de acertos dos alunos no pré-teste e no pós-teste

PARTICIPANTES	ACERTOS PRÉ-TESTE	ACERTOS PÓS-TESTE
19	100%	100%
16	83%	100%
7	64%	97%
1	61%	81%
5	61%	70%
6	53%	67%
12	44%	61%
20	39%	97%
13	36%	89%
14	36%	97%
2	36%	42%
3	28%	78%
4	25%	47%
11	22%	83%
10	17%	39%
21	14%	58%
15	6%	100%
17	3%	6%
8	0%	0%
9	0%	0%
18	0%	0%
MÉDIA TOTAL	35%	63%
VARIACÃO	28%	

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

A tabela 25 mostra o desempenho dos participantes nos dois testes, além da variação de resultado, adquirida pela diferença entre as médias de performance nos dois testes. Destacamos alguns pontos chave desse resultado. O primeiro diz respeito ao fato de que apenas um participante conhecia todas as palavras. Na verdade, apenas seis alunos conheciam mais de 50% dos vocábulos no pré-teste. Outro fato que deve ser observado é a evolução do resultado no pós-teste. Contudo, três participantes apresentaram um baixo desempenho: o Part8, o Part9 e o Part18, que mantiveram 0% de acerto nos dois testes. Por esse motivo, podemos considerar

que a atividade não provocou o resultado esperado nos vocábulos desses participantes e que, possivelmente, existem outros motivos que podem ter contribuído para esse baixo desempenho.

Tabela 26 – Percentual de variação de acertos do pré-teste para o pós-teste

PARTICIPANTES	PERCENTUAL
15	94%
11	61%
14	61%
20	58%
13	53%
3	50%
21	44%
7	33%
4	22%
10	22%
1	20%
12	17%
16	17%
6	14%
5	9%
2	6%
17	3%
8	0%
9	0%
18	0%
19	0%
MÉDIA TOTAL	28%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

A tabela 26 nos mostra o percentual de variação entre os resultados dos dois testes, como vimos na tabela preliminar. Quanto ao resultado, os participantes 15, 11 e 14 alcançaram os melhores desempenhos, tendo reconhecido 94%, 61% e 61% de palavras a mais no pós-teste, respectivamente. O desempenho desses participantes nos surpreende ainda mais, porque eles não conheciam muitos vocábulos no pré-teste. Para esses alunos, consideramos o resultado da SD muito satisfatório.

O percentual de variação geral foi de 28%. Consideramos esse dado bem-sucedido, sabendo que grande parte das palavras foi apresentada de uma forma contextualizada e foi também explorado o potencial das imagens. Os alunos puderam usar a tradução interlingual e a tradução intersemiótica para construir significado e, de alguma forma, isso pode ter influenciado na motivação intrínseca necessária para a aquisição de vocabulário (BROWN, 2002).

Tabela 27 – Desempenho dos participantes em relação ao número de palavras desconhecidas

PARTICIPANTES	PALAVRAS DESCONHECIDAS NO PRÉ-TESTE	PALAVRAS RECONHECIDAS NO PÓS-TESTE	MÉDIA AQV
1	14	7	50%
2	13	2	15%
3	26	18	69%
4	27	8	30%
5	14	3	22%
6	17	5	30%
7	13	12	93%
8	35	0	0%
9	35	0	0%
10	30	8	27%
11	28	22	79%
12	20	6	30%
13	23	19	83%
14	23	22	96%
15	34	34	100%
16	6	6	100%
17	35	1	3%
18	35	0	0%
19	0	0	0%
20	22	21	96%
21	21	16	76%
PARTICIPANTES	TOTAL PLV DESC.	TOTAL AQV	MÉDIA GERAL
21	471	234	48%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Tabela 28 – Percentual de palavras reconhecidas no pós-teste em relação ao número de palavras desconhecidas no pré-teste

PARTICIPANTES	% AQV
15	100%
16	100%
14	96%
20	96%
7	93%
13	83%
11	79%
21	76%
3	69%
1	50%
4	30%
6	30%
12	30%
10	27%

14	22%
2	15%
17	3%
8	0%
9	0%
18	0%
19	0%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

As tabelas 27 e 28 nos apresentam o desempenho de cada participante em relação à quantidade de palavras que eles afirmaram desconhecer no pré-teste. Para chegar a esses valores, registramos os vocábulos já assimilados pelos participantes para alcançar uma medida de desempenho proporcional às palavras não conhecidas pelos alunos. Através dessas tabelas, notamos que os Part15 e Part16 foram os que registraram os melhores resultados, ambos alcançaram um aumento de 100% das palavras no pós-teste. Os desempenhos dos participantes 14 e 20 também foram bastante exitosos, tendo ambos demonstrado um ganho vocabular no pós-teste de 22 e 21 palavras, respectivamente, o que equivale a 96% do vocabulário desconhecido por eles no pré-teste. Outro dado relevante, que podemos constatar a partir dessa tabela, é a média geral de retenção de vocabulário baseada no número de itens que os alunos não dominavam. Neste ponto de vista, a média é 48%, maior do que os 28% apresentados anteriormente.

Tabela 29 - Resultados gerais dos testes

TOTAL DE PARTICIPANTES	21
TOTAL DE ITENS/PART	35
TOTAL DE ITENS GERAL	735
TOTAL DE PALAVRAS CONHECIDAS NO PRÉ-TESTE	262
TOTAL DE PALAVRAS CONHECIDAS NO PÓS-TESTE	472
TOTAL DE PALAVRAS DESCONHECIDAS NO PRÉ-TESTE	471
PALAVRAS RECONHECIDAS NO PÓS-TESTE	234
% DE RETENÇÃO EM RELAÇÃO AO TOTAL DE ITENS	28%
% DE RETENÇÃO EM RELAÇÃO AO TOTAL DE ITENS DESCONHECIDOS NO PRÉ-TESTE	48%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

A tabela 29 nos mostra os dados gerais coletados com base nos testes de vocabulário, nos quais 21 participantes informaram seu conhecimento a respeito de 35 palavras em inglês, o que corresponde a 735 itens no total. No pré-teste, os alunos acertaram 262 palavras, o que deixa claro que grande parte das palavras era desconhecida dos participantes. No pós-teste esse número foi elevado para 472, o que equivale a 63% do vocabulário total, apresentando um aumento de 210 palavras. Apesar da rapidez do experimento, consideramos os resultados satisfatórios. Cremos que melhorias na SD e um desenvolvimento maior de alguns exercícios, possivelmente, trariam resultados ainda melhores.

Outra maneira de analisarmos os resultados é realizando-os a partir das palavras testadas. As tabelas 30 e 31 nos mostram esses dados.

Tabela 30 – Desempenho por palavra no pré-teste e no pós-teste

PLVS	PT1	%	PT2	%
Beautiful	14	66,7%	16	76,2%
Intelligent	13	61,9%	17	81 %
Violent	13	61,9%	17	81 %
Life	12	57,1%	17	81 %
Cruel	12	57,1%	16	76,2%
Hot	12	57,1%	16	76,2%
Evil	12	57,1%	15	71,4%
Short	12	57,1%	13	61,9%
Fast	10	47,6%	17	81 %
Hungry	10	47,6%	13	61,9%
Enjoy	10	47,6%	10	47,6%
Strong	9	42,9 %	16	76,2%
Scary	9	42,9 %	13	61,9%
Frosty	9	42,9 %	14	66,7%
Smart	9	42,9 %	12	57,1%
Alone	8	38,1%	16	76,2%
Dangerous	8	38,1%	13	61,9%
Dirty	8	38,1%	12	57,1%
Handsome	7	33,3%	11	52,4%
Brave	6	28,6%	12	57,1%
Gulp	5	23,8%	13	61,9%
Enough	5	23,8%	8	38,1%
Scalding	4	19 %	14	66,7%
Chilly	4	19 %	11	52,4%
Kind	4	19 %	9	42,9 %
Pleasant	4	19 %	9	42,9 %
Splash	3	14,3%	14	66,7%
Thoughts	3	14,3%	13	61,9%
Nasty	3	14,3%	11	52,4%

Airless	3	14,3%	9	42,9 %
Warm	3	14,3%	9	42,9 %
The network is down	2	9,5%	16	76,2%
Gargle	2	9,5%	13	61,9%
Sip	2	9,5%	11	52,4%
Weird	2	9,5%	10	47,6%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Tabela 31 – Percentual de variação do desempenho por palavra no pré-teste e no pós-teste

PLVS	AQ/PLV
The network is down	66,7%
Splash	52,4%
Gargle	52,4%
Thoughts	47,6%
Scalding	47,7%
Sip	42,9%
Alone	38,1%
Gulp	38,1%
Nasty	38,1%
Weird	38,1%
Chilly	33,4%
Fast	33,4%
Strong	33,3%
Airless	28,6%
Warm	28,6%
Brave	28,5%
Life	23,9%
Kind	23,9%
Pleasant	23,9%
Dangerous	23,8%
Frosty	23,8%
Cruel	19,1%
Handsome	19,1%
Hot	19,1%
Intelligent	19,1%
Violent	19,1%
Dirty	19%

Scary	19%
Enough	14,3%
Evil	14,3%
Hungry	14,3%
Smart	14,2%
Beautiful	9,5%
Short	4,8%
Enjoy	0%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Na tabela 30, podemos ver a quantidade de participantes que conhecia cada palavra nos dois testes. Nenhuma das palavras estudadas era conhecida por todos os participantes. A palavra mais reconhecida no pré-teste foi *beautiful*, sendo identificada por 14 participantes. As palavras mais reconhecidas no pós-teste foram *intelligent*, *violent*, *life* e *fast*, sendo reconhecidas por 17 participantes. No pós-teste, todas as palavras apresentaram acertos.

Na tabela 31, as palavras foram listadas conforme o percentual de acertos adquirido pela diferença entre os resultados dos dois testes. Nela, podemos ver as palavras que alcançaram um percentual mais elevado de acertos no pós-teste como, por exemplo, *the network is down*, *splash* e *gargle*. Das 35 palavras, apenas *enjoy* não apresentou crescimento com relação ao reconhecimento, como também nenhuma delas apresentou desconhecimento tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Além desses resultados, verificamos que nenhuma palavra apresentou diminuição no número de acertos.

Consideramos que alguns motivos podem ter colaborado para o êxito ou insucesso no processo de aquisição das palavras em questão. Ao observarmos as três palavras que apresentaram o maior percentual de aumento nos acertos (*the network is down*, *splash* e *gargle*), verificamos que todas elas aparecem com relevância nas questões, principalmente, com o uso de imagens as representando. Em contrapartida, as palavras com os menores índices de aquisição (*short* e *enjoy*) são apresentadas de uma forma implícita em frases e sem uma metodologia que utilize imagens as demonstrando. Para essas palavras que não apresentaram resultados exitosos, sugerimos a utilização de uma abordagem mais direta e a utilização de metodologias que representem esses vocábulos em imagens, além da utilização desses vocábulos em outros contextos.

Retornando aos resultados dos alunos que não alcançaram sucesso em relação ao número de acertos (o Part8, o Part9 e o Part18), verificamos, alguns fatores que podem ter ocasionado esse baixo rendimento. Esses três alunos afirmaram que a LE é útil apenas para o

uso na escola e nenhum deles mencionou já ter feito curso de inglês. Outro fato coletado, refere-se às estratégias pessoais para aprender a LE, nesse caso, todos afirmaram não as utilizar para adquirir conhecimento. Sobre as dificuldades na LE, o Part 9 e o Part18 afirmaram possuir dificuldades, mas responderam que não têm o hábito de estudar inglês fora da escola. Esse dado comprova o desinteresse que esses participantes possuem em relação à aprendizagem de LE.

Por outro lado, três dos participantes destacaram-se pelo êxito em relação à aprendizagem de palavras: o Part14, o Part15 e o Part16. O Part14 alcançou um resultado mediano no pré-teste, com um total de 13 palavras conhecidas, mas acertou todas as 35 palavras no pós-teste. Esse aluno demonstra motivação, porque afirma estudar a LE para o contexto escolar, mas também para a satisfação pessoal, além de utilizar livros, sites da internet e música para aprender a LE e afirmou já ter feito curso de Inglês (segundo informado pelo próprio participante no questionário 1). O Part15 foi o que mais ampliou o repertório lexical em comparação entre o pré-teste e o pós-teste, tendo um aumento de 33 das 35 palavras analisadas. Esse aluno tem o propósito de estudar LE para auxiliar os estudos na escola, para trabalhar e para sua satisfação pessoal, além de afirmar já utilizar a LE para ler o livro de inglês da escola, para entender a letra de uma música e para ler um a HQ, mangá ou tirinha. Com relação às estratégias para aprender a LE e ampliar seu repertório lexical, o Part15 estuda inglês há quatro anos, já fez curso e utiliza: livros, revistas em quadrinhos, filmes legendados em português, jogos educativos, vídeo game, aplicativos do seu celular, música e interação nas redes sociais. Assim como os outros dois, o Part16 afirma utilizar a LE em outros contextos diferentes da escola. Segundo esse participante, é comum utilizar Inglês em sites da internet, em músicas, em vídeo game e para ler HQ/tirinha, além do fato de estudar esse idioma há três anos e por conta própria em casa.

Além do interesse pessoal desses participantes, podemos perceber, com base em suas respostas do questionário de avaliação, que a SD, na forma como foi realizada, também contribuiu para a melhoria dos resultados, o que demonstra a eficácia da utilização das atividades tradutórias a partir do gênero tirinha. Ao serem questionados se gostaram das atividades, os três alunos responderam positivamente. Quando questionado sobre a motivação ao usar tirinhas no ensino remoto, O Part15 respondeu “Eu adoro muito tirinhas aí isso me ajudou muito”.

4.4 Questionário 2

O questionário 2 (final) é constituído pelas informações de identificação dos

participantes e por mais 8 questões sobre as percepções dos participantes com relação às atividades propostas. A primeira questão do questionário final já foi apresentada na seção 3.2, na qual tratamos da SD. Esses dados nos concedem uma apreciação positiva por parte dos participantes acerca do que foi trabalhado.

A questão seguinte questiona sobre a motivação ao usar tirinhas em ensino remoto. Em caso de resposta positiva, eles deveriam especificar os motivos. Todos os 21 alunos (100%) afirmaram terem sido motivados, sendo que 15 deles (71,4%) bastante motivados e 6 (28,6%) pouco motivados. Os motivos podem ser visualizados abaixo:

Part 1 – “Apreendi muito mais com as expressões dos personagens e etc...”

Part 2 – “Sim porque ajuda mais.”

Part 3 – “Motivou, ajudou a compreender o assunto.”

Part 4 – “Motivou bastante porque fez eu me interessar ainda mais pela língua inglesa.”

Part 5 – “Para algumas pessoas vai interessar mais do que outras o uso de tirinhas.”

Part 6 – “Porque quando você gosta muito de ler tirinhas fica a curiosidade no ar para saber o que os personagens estão falando.”

Part 7 – “Sim é uma forma diferente e mais divertida de aprender.”

Part 8 – “Me motivou, mas não muito.”

Part 9 – “Porque são um pouco legais.”

Part 10 – “Porque é engraçado.”

Part 11 – “Sim, porque ajudou perceber a reação do personagem.”

Part 12 – “Ajuda muito entender os sentimentos e ações.”

Part 13 – “Pois faz com que os alunos se interessem pelo assunto.”

Part 14 – “Eu achei que motivou.”

Part 15 – “Eu adoro muito tirinhas aí isso me ajudou muito.”

Part 16 – “Ter essa área que eu entendo um pouco direcionado para o aprendizado é uma coisa bastante motivadora.”

Part 17 – “Facilitou a compreensão dos textos.”

Part 18 – “Porque são pouco legal.”

Part 19 – “Motivou sim, mas não acho muito necessário, acho mais necessário a prática, aulas orais.”

Part 20 – “Porque dá vontade de ler, e assim aprendemos.”

Part 21 – “Conheci novas palavras.”

Importante salientar que algumas justificativas apresentadas pelos alunos relacionam-se à aprendizagem da LE, comprovando um de nossos incentivos para desenvolver esse objetivo pedagógico. Podemos constatar que aqueles participantes, que afirmaram não possuir muita motivação para o uso de tirinhas em ensino remoto, referem-se às suas preferências pessoais e não ao potencial motivador que esse gênero possui.

Ao serem inquiridos sobre a facilidade que o uso de tirinhas pode provocar no ensino de LE remoto, 13 deles (61,9%) responderam que facilita muito e os outros 8 alunos (38,1%) afirmaram que facilita um pouco, importante enfatizar que nenhum aluno descartou os

benefícios desse gênero nessa modalidade de ensino. Sobre a tradução intersemiótica das imagens das tirinhas para texto verbal especificamente, 20 alunos (95,2%) afirmaram que auxilia a compreensão da mensagem e apenas 1 aluno (4,8%) afirma que não ajuda a entender.

As justificativas para esses fatores podem ser vistas a seguir:

Part 1 – “Facilitou encontrar a palavra que se encaixava no personagem.”

Part 2 – Não respondeu

Part 3 – “Facilitou bastante.”

Part 4 – “Sim, facilitou muito ficou fácil entender o contexto da tirinha.”

Part 5 – “Analisar a imagem ajuda na hora de ler o texto.”

Part 6 – “Por que a imagem estava mostrando o que o personagem estava fazendo.”

Part 7 – “Ajudou muito na compreensão das palavras.”

Part 8 – “Facilitou na resposta e pra entender.”

Part 9 – “Facilita um pouco com a legenda.”

Part 10 – “Porque a expressão do jeito que o personagem está já fala um pouquinho do que está acontecendo.”

Part 11 – “Porque tinha palavras difícil e as figuras ajudou a compreensão das palavras.”

Part 12 – “Facilitou bastante.”

Part 13 – “Facilitou pois os personagens das imagens tinham as características apresentadas nas perguntas.”

Part 14 – “Eu achei que facilitou muito.”

Part 15 – “É um ensino diferente e melhor.”

Part 16 – “Algumas coisas eu não entenderia só com o texto as imagens realmente me ajudaram bastante a entender o contexto das falas.”

Part 17 – “Melhora o conhecimento.”

Part 18 – “Facilita um pouco com a legenda.”

Part 19 – “Facilita por causa das imagens que as tirinhas propõem.”

Part 20 – “Porque ficou mais compreensivo.”

Part 21 – “Consegui entender algumas palavras.”

Ao serem questionados sobre as dificuldades ao realizar as atividades propostas em ensino remoto, 13 deles (61,9%) afirmaram não terem tido dificuldades e 8 (38,1%) responderam positivamente a esse questionamento. Dentre as razões, podemos destacar: a tradução de algumas certas palavras, a tradução de frases completas e o desconhecimento de alguns personagens. Quando perguntados sobre o papel da tradução na compreensão das tirinhas, a maioria (90,5%) respondeu que ajudou e apenas 2 alunos (9,5%) afirmaram que ela não colaborou. Alguns motivos podem ser visualizados abaixo:

Part 1 – “Me ajudou muito a entender a tirinha.”

Part 2 – Não respondeu

Part 3 – “A aprender melhor.”

Part 4 – “A tradução ajudou, mas as imagens que havia nas tirinhas ajudou muito mais, porque consegui entender bem a tirinha.”

Part 5 – “Fica mais fácil para decorar o significado das palavras.”

Part 6 – “Me fazendo lê-la tanto em inglês como português.”

Part 7 – “Sim me ajudou bastante.”

Part 8 – “Melhor de entender”

Part 9 – “Com a leitura.

Part 10 – Não respondeu

Part 11 – “A confirmar se minha resposta estava certa ou pra mim consertar a palavra se estivesse errada.”

Part 12 – “A entender melhor a atividade.”

Part 13 – “Sim porque depois de ver as traduções eu consegui entender os significados das palavras em inglês.”

Part 14 – Não respondeu

Part 15 – “Pelos significados das palavras.”

Part 16 – “Conseguindo traduzir eu consegui ler e entender algumas coisas que não entendia antes.

Part 17 – “Ajudou.”

Part 18 – “Com a leitura.”

Part 19 – “Por que tinha algumas palavras que eu não conhecia na tirinha e a tradução me ajudou.”

Part 20 – “A entender o que eu não sabia.”

Part 21 – “Ajudou a traduzir algumas palavras para português me ajudou muito.”

Ao serem inquiridos sobre que avaliação eles faziam das atividades das quais haviam realizado, 7 participantes (33,3%) avaliaram como excelente, 11 (52,4%) avaliaram como ótima e 3 (14,3%), como boa. Com relação à avaliação das atividades sobre a aprendizagem de palavras, 17 alunos (81%) responderam que adquiriram novas palavras em Inglês, 1 deles (4,8%) disse que talvez aprendeu alguma e os outros 3 (14,3%) responderam que não tiveram aumento do repertório lexical. Em conclusão, a apreciação dos participantes com relação às atividades realizadas e ao aprendizado de vocabulário foi positiva.

4.5 A tradução pedagógica enquanto recurso para aquisição de vocabulário em LE com base no gênero tirinha: algumas observações

Posterior à análise descritiva de nossos dados, prosseguimos com alguns comentários sobre o nosso tema de pesquisa, baseando-se nas informações coletadas a partir de nossas observações e dos referenciais teóricos discutidos previamente.

Em primeiro lugar, vale salientar que uma média de aquisição vocabular de 48% é um dado honroso para nós. Tal apuração aponta para evidências a respeito da eficácia da SD empregada para atingir o intuito para o qual ela foi pensada. À vista disso, nos compete redigir algumas reflexões sobre a função que cada um dos três pilares que constituíam nossa pesquisa, a tradução pedagógica, a aquisição de vocabulário em LE e o gênero tirinha, cumpriu na obtenção desse resultado.

Em nossa investigação, a tradução pedagógica demonstrou ser um instrumento útil, porque possibilitou aos participantes desenvolver um papel ativo no processo de aprendizagem

(SANTORO, 2011) e aparentemente os motivou a fazerem as atividades propostas, uma vez que nenhum dos participantes abandonou o processo das aulas durante os encontros. Esses fatores foram visualizados nos comentários dos alunos e na resolução das tarefas. É comum perceber que uma atividade que envolva palavras longe do domínio lexical dos estudantes dificulte o processo de aprendizagem. No nosso contexto de pesquisa, percebemos que a possibilidade de utilização da tradução intersemiótica possibilitou ao participante desenvolver práticas mais ativas e independentes, porque ele pôde desenvolver a habilidade de definir, analisar e fazer escolhas no momento de transferir um texto de uma língua à outra, ou do modo imagem para o modo texto. Vale destacar que a maioria dos estudantes considerou o uso da tradução como algo proveitoso ao ensino. De uma forma geral, os alunos comprometeram-se com os exercícios sugeridos e isso, de certo modo, ressaltou a independência do participante, cabendo ao docente a função de facilitador e não de expositor (FREITAS; SILY, 2013).

Conforme Sandes e Pereira (2017), a tradução é importante ao contexto educacional, porque pode ser usada de forma comunicativa e como instrumento de reflexão. No nosso caso, acreditamos que as atividades de tradução foram bem empregadas e também úteis para o processo de aquisição de novos vocábulos, conseqüentemente, esse conhecimento pode ser útil para que os alunos estejam preparados para a comunicação em diversos contextos onde é necessário comunicar-se em língua estrangeira como, por exemplo: no trabalho, em viagens, com amigos estrangeiros, para ouvir música, entre outros. Na verdade, a maioria deles considerou que já utiliza a LE e a tradução em outras situações fora da escola, salientando a relevância de nossa pesquisa.

No que concerne ao desenvolvimento do léxico dos participantes, acreditamos que a tradução colaborou para os resultados encontrados. Embora nem todos os alunos tenham tido aquisição de vocábulos, consideramos que o uso da tradução beneficiou a aprendizagem para a maioria deles. Acreditamos que o sucesso desse processo, possivelmente, ocorreu pelo fato de nós termos explorado a abordagem explícita através de exercícios de tradução e a implícita através do uso contextualizado da língua em tirinhas. Dentre outros motivos que beneficiaram a aquisição do léxico, podemos exemplificar as condições psicolinguísticas: percepção, atenção e interesse (ARCENIO, 2020). Os resultados satisfatórios dos alunos, a motivação deles e a boa aceitação das atividades por eles apontam para os aspectos mencionados.

Em resposta às teorias sobre quadrinhos (RAMOS, 2017; VERGUEIRO, 2014), pude perceber que os participantes demonstraram interesse e motivação pelo tema. Para o nosso objetivo pedagógico, a escolha do gênero tirinha foi eficiente. Dentre as vantagens desse gênero multimodal, podemos verificar que ele ajudou no processo de aquisição, contextualizou as

palavras em estudo, promoveu atividades variadas com vocabulário implícito e explícito, possibilitou a reflexão de alguns temas, ofereceu a prática de tradução de uma forma lúdica e quebrou paradigmas sobre o processo tradutório. No próximo capítulo, exponho as considerações finais da nossa pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como principal objetivo examinar o uso da tradução pedagógica como instrumento de ensino para a aquisição de novos itens lexicais em língua estrangeira a partir do gênero história em quadrinhos através de aulas on-line. Nossos objetivos específicos foram: 1) Verificar a possibilidade de usar a tradução de uma composição multimodal para promover a aquisição de vocabulário em LE; 2) apresentar um modelo de SD com uma composição multimodal do gênero história em quadrinhos que possa ser utilizada por professores da escola pública com intuito de promover a aquisição de vocabulário; e 3) expor e discutir as percepções dos estudantes sobre a possível aquisição ou perda no uso da tradução intersemiótica como ferramenta on-line de ensino de vocabulário. Com o propósito de alcançar os objetivos da pesquisa, em primeiro lugar, fizemos o levantamento de algumas pesquisas sobre o uso da tradução no ensino de idiomas, a aquisição de vocabulário em LE, a educação a distância e o gênero HQ/ tirinha.

Posterior ao nosso levantamento bibliográfico, organizamos um delineamento que se expressa na execução de uma SD on-line que combinava atividades tradutórias, do tipo interlingual e intersemiótica e o gênero tirinha, com o propósito de incrementar o repertório lexical dos participantes em LE. Contamos com 21 alunos matriculados no 8º e 9º ano do ensino fundamental que estiveram presentes na totalidade da pesquisa, o que nos permitiu responder às nossas questões de pesquisa.

Em resposta à primeira questão de pesquisa, “a tradução pedagógica com o uso do gênero história em quadrinhos pode auxiliar na aquisição de vocabulário em língua estrangeira?”, com base nos dados coletados do pré-teste e pós-teste, posso afirmar que a resposta é afirmativa, porque houve indícios de aumento do repertório lexical em grande parte dos participantes. Além disso, foi possível notar que a tradução foi um mecanismo que promoveu uma maior autonomia nos alunos, (inclusive nenhum deles requereu o uso de dicionário) e facilitou a compreensão das palavras. Esses são fatores que podem ter colaborado para a aprendizagem de novos itens lexicais.

Em relação à segunda questão de pesquisa, “como desenhar uma SD que promova o engajamento dos alunos com um texto multimodal e que leve em consideração o contexto atual de escola pública no fomento ao ensino do vocabulário?”, concluimos, a partir de nossa análise das atividades desenvolvidas nesta pesquisa, que houve engajamento e motivação da maioria dos alunos e, conseqüentemente, facilitou o processo de aquisição de vocabulário. Podemos inferir, por meio das evidências, que, para boa parte dos alunos, o gênero tirinha é um

bom recurso para a aprendizagem de vocabulário em ensino remoto e que as imagens auxiliam nesse processo.

No que diz respeito à terceira questão, “quais as percepções dos alunos acerca dos possíveis ganhos ou perdas no uso da tradução como ferramenta de ensino de vocabulário?”, pude perceber que a resposta é afirmativa, visto que todos os alunos deram um *feedback* positivo sobre a atividade realizada, ao afirmarem que ela é “excelente”, “ótima” ou “boa”. Outro indicativo relevante foi alcançado através de uma das perguntas do questionário 2 (final), pela qual os participantes foram questionados sobre as suas percepções acerca das atividades realizadas no tocante à aquisição de vocabulário. Nela, 81% dos alunos alegaram ter ampliado o léxico em Inglês. À vista disso, podemos considerar que houve uma percepção satisfatória reportada pelos alunos.

Quanto ao resultado da nossa pesquisa, consideramos relevante expor nossas observações sobre os principais pontos que baseiam este estudo. Em primeiro lugar, a nossa SD, na forma como foi realizada, teve uma boa receptividade pelos participantes. O formato de estudo remoto nos permitiu alcançar os alunos envolvidos de uma forma que todos puderam participar sem risco de contágio. Além disso, a utilização de recursos tecnológicos e elementos multimodais contribuíram para uma maior aceitação da proposta de pesquisa. Percebemos também que o estilo de aplicação da SD (remoto) facilitou a aplicação da atividade com alunos mais introvertidos, porque, dessa forma, eles não se sentem constrangidos em expor suas ideias. O que vai contra a crença do senso comum de que é muito difícil ensinar LE de forma não presencial.

Com relação ao uso das tirinhas, nós o realizamos por ser um gênero multimodal rico em palavras do cotidiano, por possuir personagens conhecidos pelos alunos e por possibilitar reflexão e interação com as vidas dos participantes, aspectos que favorecem a atividade de tradução. Acreditamos que foi uma escolha pertinente, porque além dos elementos apresentados, as tirinhas favoreceram o enriquecimento cultural do aluno, portanto, muito relevante ao ensino.

Sobre a aquisição de vocabulário em LE, verificamos que motivos pessoais, tais como o interesse pela aprendizagem de LE, os hábitos de estudar Inglês, o acesso à LE e as estratégias pessoais para adquirir conhecimento podem ter interferido na aquisição de novas palavras. Por esse motivo, é importante salientar o hábito de leitura dos gêneros multimodais na escola e também é relevante conhecer o estilo de aprendizagem dos alunos para a elaboração de uma atividade mais aplicada aos seus interesses.

Quanto à tradução pedagógica, constatamos que ela é eficaz para incrementar o vocabulário em LE dos alunos, desde que seja utilizada de uma forma contextualizada, além de poder ser um recurso motivador para o processo de aprendizagem. Além disso, vale ressaltar também a autonomia dos alunos no processo tradutório, algo que foi perceptível.

Ficam como sugestões para futuras pesquisas: investigar formas ou estratégias de trabalhar a tradução pedagógica do gênero tirinha de uma forma presencial, explorando a interação e construção de conhecimento em equipe. Nesse caso, o pesquisador poderia propor uma SD que leve os participantes a interagir para ler tirinhas, para ampliar o repertório lexical e também para produzi-las. De um modo geral, estudar mecanismos de utilização da tradução pedagógica de uma forma reflexiva e com outros gêneros multimodais são também relevantes.

Finalizando a dissertação, esperamos que o trabalho traga contribuições aos estudos da tradução relacionados ao ensino de línguas. Em síntese, podemos certificar que o uso da tradução pedagógica a partir de uma composição multimodal do gênero tirinha, representada por meio de uma SD em formato remoto, pode fomentar o repertório lexical dos estudantes em LE e pode também ser um elemento motivador ao processo de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. **The death of method**. 10. ed. Lancaster: CRILE Working Paper, 1991.
- ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. **ELT Journal**, Londres, v. 17, n. 2, p. 63-67, abr. 1963.
- ANTUNES NETO, J. M. F. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? **Revista Prospectus**, Itapira, v.1, n.2, p. 28-38, fev. 2020.
- ARANTES, T.T.; GOMES, N. S.; FIGUEIREDO, C.A.; SANTOS, T.G. Produção textual com Mafalda. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 58, p. 736-742, jan./abr. 2014.
- ARCENIO, R. F. **A tradução pedagógica enquanto recurso para a aquisição de vocabulário em língua estrangeira a partir do gênero meme**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- ARRUDA, E.P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020.
- ATKINSON, David. **Teaching monolingual classes**. Essex: Longman Group UK Limited, 1993.
- BAHRANI, T., SOLTANI, R. The pedagogical values of cartoons. **International Institute for Science, Technology and Education**, Mahshahr, v. 1, n. 4, p. 19-22, 2011.
- BALBONI, P. E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. Tradução de Maria Teresa Arrigoni. **Revista In-Traduções**, Florianópolis, v. 4, n. 1, [19] p., 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTHOLOMEU, D.; MARTINELLI, S.C. **Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca**. Campinas: Avaliação Psicológica, 2007.
- BASTOS, M. N. A.; OLIVEIRA, F. R. M. Léxico, Lúdico e Tecnologias nas Aulas de Língua Inglesa. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas**, Curitiba, v. 2, n. 1, [21] p., 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_lem_ufpr_margarethnevesdealmeidabastos.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BIDERMAN, M T. C. Fundamentos da Lexicologia. *In*: BIDERMAN, M T. C. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 99 - 155.
- BRANCO, S. O. **A aplicação da tradução intersemiótica combinada a atividades multimodais na sala de aula de inglês como língua estrangeira**. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2014.
- BRANCO, S. O. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. **Horizontes de**

Linguística Aplicada, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3.ed. San Francisco: Longman, 2007.

BROWN, H. Douglas. English language teaching in the "post-method" era: toward better diagnosis, treatment and assessment. *In*: RICHARDS, J. C.; RENANYDA, W. A. **Methodology in language teaching**. Nova Iorque: Cambridge, 2002. p. 9-18.

CARVALHO, S. A. **As interações imagem-texto em material didático online para a formação a distância de professores de inglês**. 2016. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

CASTILHO, Ricardo. **Ensino a distância–EAD: interatividade e método**. São Paulo: Atlas, 2011.

CERVO, I. Z. S. **Tradução e ensino de línguas**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2003.

CLARK, C. Innovative strategy: concepts cartoons. **Instructional and learning strategies**, [S. l.: s. n.], v. 12, p. 34-45, 2000.

CORREIA, E. F. S. Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 2, n. 33, p. 53-64, jul./dez. 2014.

COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. *In*: BOHN H. I.; VANDRESEN, P. (org.). **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 282-291.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CRONIN, M. **Translation goes to the movies**. New York: Routledge, 2009.

DAGILIENÉ, Inga. **Translation as a learning method in English language teaching**. [S. l.: s. n.], 2012.

DAMASKINIDIS, G. **The visual aspect of translation training in multimodal texts**. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal, 2016.

DECI, E.L.; RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological inquiry**, Rochester, v. 11, n. 4, p. 227-268, jan. 2000.

DELISLE, Jean; WOODSWORTH, Judith. **Os tradutores na história**. Tradução de Sérgio Barth. São Paulo: Ática, 1998.

DINIZ, T. F. N. **Literatura e cinema: da semiótica à tradução cultural**. Ouro Preto: UFOP, 1999.

DINIZ, T. F. N. **Tradução intersemiótica do texto para a tela**. [S. l.: s. n.], 1998.

DURÃO, A. B. de A. B. *et al.* O design de animação no contexto do ensino e da aprendizagem de vocabulário de espanhol como língua estrangeira. *In: DURÃO, A.B.de A.B.; MOTA, M.B. (org.). Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramenta didática.* Londrina: UEL, 2011. p.53-86.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial.** 3. ed. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOSSÁ, M. I. T.; SILVA, A. H. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 16, n. 1, p. 1–14, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>. Acesso em: 30 out. 2020.

FREITAS, E. H; SILY, L. P. M. **As traduções e sua importância, com destaque para a intersemiótica, como ferramenta de ensino na sala de aula de inglês como língua estrangeira na EJA.** 2013. 35 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em EJA) - Pós-Graduação em EJA, CESAP, Vitória, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HUCKIN, T.; COADY, J. Incidental vocabulary acquisition in a second language: a review. *In: WESCHE, M.; PARIBAKHT, T. S. (ed.) Incidental L2 vocabulary acquisition: theory, current research and instructional implications.* Nova Iorque: Cambridge University Press, 1999. p. 181-193.

HURTADO ALBIR, A. Hacia un enfoque comunicativo de la traducción. *In: MIQUEL LÓPEZ, L., SANS BAULENAS, N. (ed.). Actas II jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera.* Madrid: Ministerio de Cultura, 1988. p. 53-79.

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das histórias em quadrinhos.** São Paulo: Moderna, 1994

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** 24. ed. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2007.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1977.

JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of translation. *In : BROWER, Reuben Arthur (Ed.). On translation.* Cambridge: Harvard University Press, 1959. p. 232-239.

JANIS, I. L. O problema da validação da análise de conteúdo. *In: LASSWELL, H; KAPLAN, A. A linguagem da política.* Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1982. p. 53-76.

JOYE, C.R; MOREIRA, M.M.; ROCHA, S.S.D. **Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial:** em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. Itabira: Research, Society and Development, 2020.

KITSON, L.; EXLEY, B. English and literacy. *In: MAIN, K; PENDERGAST, D. (org.) Teaching primary years: rethinking curriculum, pedagogy and assessment.* Crows Nest: Allen & Unwin, 2019. p. 130-151.

- KRESS, G. What is mode? *In*: JEWITT, C. (ed.). **Routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2011. p.54-67.
- KUMARAVADIVELU, B. **A linguística aplicada na era da globalização**. *In*: LOPES, L. P. M. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for Language Teaching**. New Haven & London: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, San Jose, v. 35, n. 4, p. 537-560, mar. 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **Tesol Quarterly**, San Jose, v.1, n. 28, p. 27-48, maio 1994.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LAVAUULT, Elisabeth. **Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire**. Paris: Didier Érudition, 1985.
- LEWIS, Michael. **The lexical approach**. Hove: Language Teaching Publications, 1993.
- LIBERATTI, Elizangela. A tradução na sala de aula de LE: (des) construindo conceitos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p.175 a 187, jan/jul 2012.
- LIM, Victor Fei. Developing a systemic functional approach to teach multimodal literacy. **Functional Linguistics**, [S. l.: s. n.], v. 5, n.13, p. 1 - 17, 2018.
- LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductionis**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 1-11, jan. 2006.
- LUYTEN, Sonia Bibe. **Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses**. São Paulo: Hedra, 2001.
- LUYTEN, Sonia Bibe (org.). **Histórias em quadrinhos: leitura crítica**. 2. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.
- MAGNUSSON, P.; GODHE, A. L. **Multimodality in language education: implications for teaching**. Estocolmo: Designs for Learning, 2019.
- MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.
- MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: McBooks, 2005.
- MENDEZ, A. L.; BANDEIRA, K. C. S.; COIMBRA, M. S.; RIBEIRO, S. F. S. R. Ensino de línguas estrangeiras pelo gênero tirinhas. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, p. 1677-1683, 2011.
- NAGY, I. K. Translation in ESL classes. **Acta Universitatis Sapientiae**, Cluj-Napoca, v. 7, n. 3, p. 261-273, 2015.
- NASCIMENTO, F.G.M.; ROSA, J.V.A. **Princípio da sala de aula invertida: uma**

ferramenta para o ensino de química em tempos de pandemia. Curitiba: Brazilian Journal of Development, 2020.

NATION, I. S. P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NÓBREGA, D. G. A. **As tirinhas nas aulas de leitura em língua inglesa: uma proposta didático-pedagógica para iniciantes**. Campina Grande: Leia Escola, 2016.

OTA, J.; YAMAMOTO, M. J. A. F. **O tratamento dado ao vocabulário nos métodos de ensino: levantamento e análise de atividades**. Curitiba: Revista de Letras, 2016.

OUSTINOFF, M. **Tradução: história, teorias e métodos**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2011.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PRABHU, N.S. There is no best method-why? **TESOL Quarterly**, Malden, v.24, n.2, p.161-72, 1990.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 3. ed. Cambridge: CUP, 1999.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching: description and analysis**. Cambridge: CUP, 1986.

RODRIGUES, A. **Museu dos quadrinhos**. 2013. 42 f. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009.

ROYCE, T. D. **Visual-verbal intersemiotic complementarity in the economist magazine**. 1999. Tese (Doutorado em Ciências Linguísticas) - Faculty of Letters and Social Sciences, University of Reading, Reading, 1999.

RULE, A. C., AUGE, J. Using humorous cartoons to teach mineral and rock concepts in sixth grade science class. **Journal of Geosciences Education**, [S. l.: s. n.], v. 53, n. 5, p. 548-558, 2005.

SANDES, E. I. A.; PEREIRA, M.R.Q. Reflexões sobre a tradução pedagógica. **EntreLetras**, Araguaína, v. 8, n. 2, p. 223-238, jul./dez. 2017.

SANTORO, Elisabetta. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 147-160, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2011v1n27p147/1977>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTOS, André Luiz. **Atividades com o uso da tradução nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira do plano nacional do livro didático 2011**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância/UFSC, 2005.

TESSARO, Annye Cristiny. **A tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a distância: o curso de Letras-Espanhol da UFSC**. 2012. 234 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TORI, R. **Educação sem distância**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. *In*: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 7-30.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. *In*: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-30.

ZAINURRAHMAN, Sehan. **Visual learner and second language acquisition**. [S. l.: s. n.], 2009.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1

Caro (a) aluno (a),

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada **“A tradução pedagógica de textos multimodais como ferramenta de ensino de língua estrangeira: um estudo qualitativo do uso de tirinhas em sala de aula online”**, que está sendo desenvolvida pelo mestrando Paulo Igo Lima Vale sob a orientação da Profa. Dra. Sâmia Alves Carvalho, ambos do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará. No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, torná-los adequados à pesquisa, gostaríamos de reforçar a seriedade deste trabalho e pedir compreensão no sentido de que todas as perguntas sejam respondidas com o máximo de sinceridade. Somos gratos por sua fundamental contribuição e assumimos o compromisso de conservar em sigilo a identidade de todos os participantes.

PERFIL DO ESTUDANTE

2. Idade: _____

3. Qual o teu sexo?

Masculino Feminino Não desejo informar

4. Qual é a importância da língua inglesa em sua vida? Você pode marcar mais de uma opção.

Não tem importância.

Para usar no trabalho.

Para usar nos estudos.

Para minha satisfação pessoal.

Outra(s).

4.1. Se você optou por 'outros' na pergunta anterior, descreva qual(is) outra(s) importância(s) o inglês tem na sua vida.

5. Você considera que já usa inglês na sua vida para algum propósito?

Sim Não

5.1. Se a sua resposta para o item anterior foi ‘sim’, assinale o(s) propósito(s) que já precisou usar o inglês. Pode marcar mais de uma opção.

Para ler o livro de inglês da escola Para ler ou assistir algum tutorial

Para ler um manual de instruções Para entender a letra de uma música

Para ler uma HQ, mangá ou tirinha Para assistir algum vídeo

() Outro(s)

5.2. Se a sua resposta para o item anterior foi outro, descreva aqui o outro.

6. Há quanto tempo você estuda inglês?

- | | |
|---|-----------------------|
| a. () Esse é primeiro ano que estudo inglês. | b. () Há um ano. |
| c. () Há dois anos. | d. () Há três anos. |
| e. () Há quatro anos. | f. () Há cinco anos. |
| g. () Há mais de cinco anos. | |

7. Você já fez ou faz curso de inglês?

() Sim () Não

7.1. Se sua resposta for sim no item 7, informe quando.

- | | |
|--|-------------------------|
| a. () Estou atualmente fazendo o curso. | b. () Fiz há um ano. |
| c. () Fiz há dois anos | d. () Fiz há três anos |
| e. () Fiz há mais de três anos | |

7.2. Se sua resposta para o item 7 foi sim, por quanto tempo você fez o curso de inglês?

- | | |
|------------------------------|----------------------|
| a. () Por menos de um ano | b. () Por um ano |
| c. () Por dois anos | d. () Por três anos |
| e. () Por mais de três anos | |

8. Você estuda inglês em casa?

() sim () não

8.1. Se sua resposta para a pergunta anterior foi sim, com que frequência?

- | | |
|------------------------------|--------------------------------------|
| a. () Uma vez por semana | b. () Duas vezes por semana |
| c. () Três vezes por semana | d. () Mais de três vezes por semana |

8.2. Em caso afirmativo no item anterior, responda quais recursos você usa para estudar inglês em casa? Você pode marcar mais de uma opção.

- | | | |
|---------------------------------------|---|-------------------------------|
| a. () livros | b. () revistas | c. () revistas em quadrinhos |
| d. () filmes legendados em português | e. () jogos educativos | |
| f. () <i>video game</i> | g. () aplicativos do seu celular/ <i>smarphone</i> | |
| h. () sites da internet | i. () música | j. () seriados |
| k. () interação nas redes sociais | l. () outro(s). | |

8.3. Se optou por outros na pergunta anterior, descreva aqui os outros recursos que utiliza para estudar inglês em casa.

9. Como você aprende melhor? (Qual seu estilo de aprendizagem?)

- Eu aprendo melhor vendo imagens.
- Eu aprendo melhor ouvindo a respeito daquilo que quero aprender.
- Eu aprendo melhor lendo e escrevendo a respeito daquilo que quero aprender
- Eu aprende melhor fazendo movimentos com o corpo como, por exemplo, através de simulações, dinâmicas, jogos e etc.

10. Em sala de aula de inglês, que tipo de aula lhe agradaria mais? Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Aulas de leitura e interpretação de textos do livro usado na escola.
- b. Aulas com o uso de filmes legendados em português.
- c. Aulas com o uso de música.
- d. Aulas com foco no ensino de gramática.
- e. Aulas com tradução de textos escritos.
- f. Aulas com dramatização de textos escritos.
- g. Aulas de compreensão auditiva com uso de textos sonoros.
- h. Aulas com recursos visuais, tais como imagens, objetos.
- i. Aulas com foco na fala.
- j. Outro (s).

10.1. Se a sua resposta para o item anterior foi 'outros', descreva aqui outras atividades de ensino que lhe agradam mais.

11. Com relação ao conhecimento de palavras na língua inglesa, pense nas tarefas em que tem de fazer nas suas aulas de inglês e assinale a alternativa que melhor reflete suas dificuldades.

- Não tenho dificuldades (conheço todas as palavras essenciais para desenvolver a tarefas que preciso fazer em inglês)
- Tenho pequenas dificuldades, mas não atrapalham o desenvolvimento das tarefas (não conheço todas as palavras que preciso, mas raramente tenho de ir ao dicionário)
- Tenho algumas dificuldades (Consgo fazer as tarefas que preciso em língua inglesa, mas algumas vezes tenho de ir ao dicionário)
- Tenho várias dificuldades (Não consigo fazer minhas tarefas direito porque com frequência preciso ir ao dicionário ou perguntar o professor, então fico parando o tempo todo a tarefa)

12. Você utiliza alguma estratégia para aprender novas palavras em inglês?

() sim () não

12.1. Se a sua resposta para pergunta anterior foi sim, quais estratégias você usa?

Sobre o uso das histórias em quadrinhos

13. Quanto a leitura de histórias em quadrinhos (HQ), assinale a alternativa que mais reflete sua experiência.

() Eu nunca leio HQ

() Tenho o hábito de ler HQ, mas só as do livro didático

() Tenho o hábito de ler HQ que não estão no livro didático.

14. Você gosta de ler HQ?

() sim () não

14.1. Se a sua resposta para pergunta anterior foi sim, explique porque você gosta de ler tirinhas.

15. Qual/ Quais personagens de histórias em quadrinhos/ tirinhas você conhece? Você pode marcar mais de uma resposta.

() Mulher Maravilha	() Hulk	() Flash	() Super-Homem	() He-Man
() Esqueleto	() 101 Dálmatas	() Cruella de Vil	() Batman	() Coringa
() Popeye	() Brutus	() Calvin e Hobbes	() Garfield	() Mônica
() Cebolinha	() Cascão	() Magali	() Mafalda	() Snoopy
() Outros. Quais?				

15.1 Se a sua resposta foi "outros", diga qual/quais.

15.2. Você tem algum personagem favorito de HQ? () sim () Não

Se sua resposta for sim, qual o seu personagem favorito e por quê?

16. O seu professor utiliza tirinhas no ensino de Língua Inglesa?

Sim Não

17. Se você acredita que a HQ pode ser uma boa ferramenta ao ensino de inglês?

Sim Não Não faz diferença no ensino

17.1. Se sua resposta para o item anterior foi sim, marque os motivos. Você pode marcar mais de uma resposta.

- Traz assuntos do meu cotidiano.
- O tipo de leitura é popular para mim.
- Me integra no contexto de fala.
- Me alegra ao ler.
- Me faz questionar algo.
- A união entre texto e imagem facilita a compreensão.
- Os temas promovem diálogos em sala de aula.
- A linguagem é simples e fácil de ser compreendida.
- Tenho acesso a novas palavras.
- Me permite imaginar em algumas situações.
- Outro(s).

17.1.2. Se você respondeu "outros", diga qual/quais é/são o(s) motivo(s).

18. Quanto ao uso de tradução na sala de aula de língua inglesa, você acha positivo ou negativo o uso da tradução?

positivo negativo

Por quê?

19. Você gosta das atividades de tradução em sua aula de língua estrangeira?

sim não

Por quê?

MUITO OBRIGADO!

APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1) Responda conforme solicitado:



Fonte: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/comicsinlangclassroom-ning.pdf

a) Observe a imagem 1 e diga qual sensação Garfield está sentindo:

I- Hot/ Calor II – Chilly/ Frio III – Airless/ Abafado IV – Pleasant/ Agradável

b) Observe as imagens 2, 3, 4 e 5 e tente encontrar a tradução das palavras presentes nos respectivos quadros:

I) Splash

1 Pequeno gole

II) Sip

2 Gargarejo

III) Gargle

3 Respingo

IV) Gulp

4 Gole

c) Observe o quadro 6 e diga qual sensação mais se encaixa com a expressão de Garfield:

I – Frosty



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/d0/91/51/d09151f1be5074fc0e11497e6e7734fb.jpg>

II – Nasty



Fonte: <https://oolhodagata.wordpress.com/2013/03/03/monica-chega-aos-cinquentinha/>

III – Scalding



Fonte: <https://www.pngwing.com/pt/free-png-iuijy>

IV – Warm



Fonte: <https://giphy.com/gifs/garfield-official-toast-cozy-9JnRJP2ynydF4slLoC>

d) Encontre a tradução das palavras do item anterior.

- I) Frosty () Escaldante
 II) Scalding () Muito gelado
 III) Warm () Desagradável
 IV) Nasty () Morno

2) Observe a tirinha e tente marcar a opção que descreve o que o homem está tentando falar para Garfield na figura 8.



Fonte: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/comicsinlangclassroom-ning.pdf

- a) Garfield odeia café.
 b) Garfield diverte-se com café.
 c) Garfield guarda o café.
 d) Garfield faz café.

3) Através do que você conhece sobre cada personagem da Turma da Mônica, tente encontrar a tradução das palavras em destaque:



Fonte: <https://escolaproarte.com.br/wp-content/uploads/2017/02/turma-da-monica-1.jpg>

1 **Intelligent**/ Cebolinha →

2 **Strong**/ Mônica →

3 **Dirty**/Cascão →

4 **Hungry**/ Magali →

4. Veja a definição das características dos super-heróis e vilões e escolha a palavra que mais identifica cada personagem nas alternativas.

Super-heróis geralmente são...

- Smart (espertos)
- Strong (fortes)
- Kind (bondosos)
- Brave (corajosos)
- Handsome (bonitos)
- Beautiful (bonitas)
- Fast (velozes)

Vilões geralmente são...

- Evil (maus)
- Cruel (cruéis)
- Violent (violentos)
- Dangerous (perigosos)
- Scary (assustadores)

- Weird (estranhos)

a) MULHER MARAVILHA



Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/super-herois-quadrinhos/>

I) Weird II) Cruel III) Scary IV) Beautiful

b) HULK



Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/super-herois-quadrinhos/>

I) Fast II) Strong III) Evil IV) Beautiful

c) FLASH



Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/super-herois-quadrinhos/>

I) Fast II) Cruel III) Scary IV) Weird

d) SUPER – HOMEM



Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/super-herois-quadrinhos/>

I) Dangerous II) Weird III) Evil IV) Kind

e) ESQUELETO



Fonte: <http://obviousmag.org/sphere/2012/01/os-melhores-viloes-dos-desenhos-animados.html>

I) Handsome II) Kind III) Weird IV) Beautiful

f) CRUELLA DE VIL



Fonte: <http://obviousmag.org/sphere/2012/01/os-melhores-viloes-dos-desenhos-animados.html>

I) Cruel II) Kind III) Fast IV) Beautiful

g) CORINGA



Fonte: <http://obviousmag.org/sphere/2012/01/os-melhores-viloes-dos-desenhos-animados.html>

I) Scary II) Beautiful III) Fast IV) Handsome

h) BRUTUS



Fonte: <http://obviousmag.org/sphere/2012/01/os-melhores-viloes-dos-desenhos-animados.html>

I) Violent II) Beautiful III) Fast IV) Handsome

4.1 Você conhece todos os personagens da questão anterior?

a) Sim () Não ()

b) Se existe algum que você não conhece, mencione qual (is)

5. Observe a tirinha a seguir e responda o que se pede:



Fonte: https://www.hilobrow.com/wp-content/uploads/2013/03/7_6588-e1362153559623.jpg

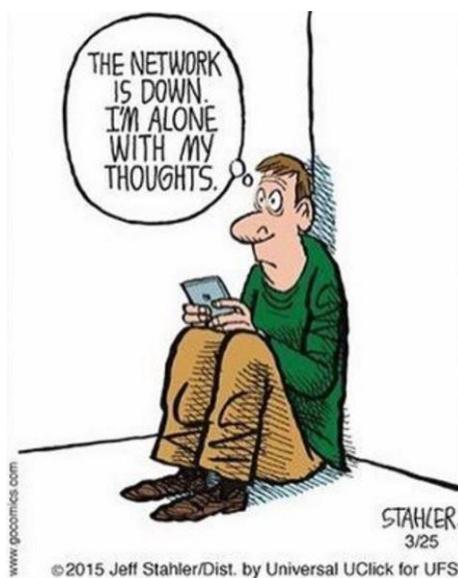
a) Baseado no vocabulário estudado na questão 4, diga qual(is) adjetivo(s) define(m) o menino nos quadros de 1 a 3.

b) Baseado no vocabulário estudado na questão 4, diga qual(is) adjetivo(s) define(m) o menino nos quadros de 4 a 9.

c) Traduza o balão presente no quadro 12 e diga a relação com a mudança de atitude do menino nos quadros 13 e 14.

d) Qual conselho você daria ao menino entre os quadrinhos 1 e 9 sobre a importância da amizade?

6. Observe a imagem e responda o que se pede:



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/9f/d8/af/9fd8af92e753a1c720433698e2e5abda.jpg>

a) Observe a expressão facial do homem e o objeto que ele está segurando e descreva a imagem.

b) Numere as imagens com seu respectivo significado:

1- A internet caiu

2- Pensamentos

3- Sozinho

THE NETWORK IS DOWN ()



Fonte: <https://www.brucebnews.com/wpcontent/uploads/2012/04/networkdown.jpg>

ALONE ()



Fonte: https://pa1.narvii.com/6224/2dba7c9dcb7f325a0f8b91eff2b1bd17e0ff7976_hq.gif

THOUGHTS ()

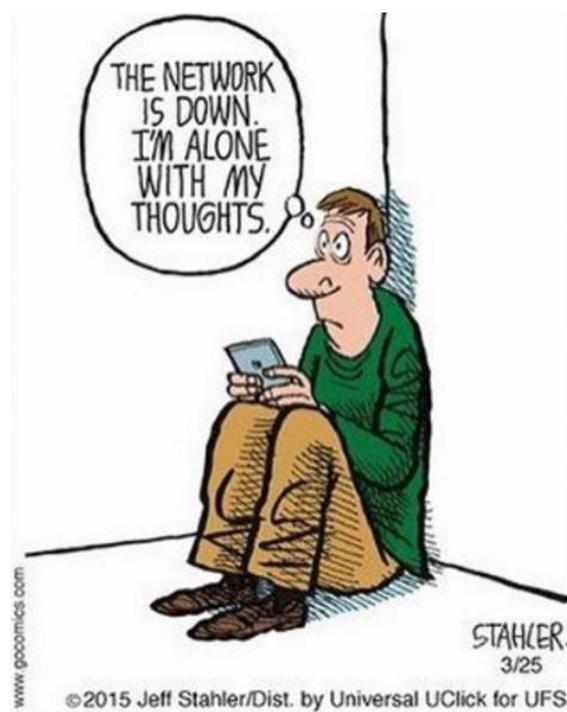


Fonte: Adaptado de <https://image.slidesharecdn.com/adhdthoughtscartoon-121201082326-phpapp01/95/adhd-multiple-thoughts-cartoon-1-638.jpg?cb=1354350428>

c) Relacione as palavras ou frases com sua tradução.

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1. thoughts | () A internet caiu |
| 2. the network is down | () sozinho |
| 3. Alone | () pensamentos |

d) Traduza a mensagem no balão.



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/9f/d8/af/9fd8af92e753a1c720433698e2e5abda.jpg>

e) Como a mensagem do balão se relaciona com a imagem?

f) As imagens ajudaram de alguma forma você a entender o texto do balão?

() sim () não

g) Se sim, como a imagem te ajudou?

h) Qual conselho você daria ao homem?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2

Prezado (a) aluno(a),

Solicito sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo, a fim de atender à pesquisa intitulada **“A tradução pedagógica de textos multimodais como ferramenta de ensino de língua estrangeira: um estudo qualitativo do uso de tirinhas em sala de aula online”** que está sendo desenvolvida pelo mestrando Paulo Igo Lima Vale sob a orientação da Profa. Dra. Sâmia Alves Carvalho, ambos do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará. O objetivo deste questionário é sondar sobre o uso de HQ/tirinhas em contexto educacional. Gostaríamos de reforçar a seriedade deste trabalho e pedir a compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o máximo de sinceridade. Agradecemos a sua fundamental colaboração e assumimos o compromisso de manter em sigilo a identidade de todos os participantes.

PERFIL DO ESTUDANTE

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

1. Você gostou da(s) atividade(s)?

() Sim

() Não

Justifique a resposta.

2. Você considera que o uso de tirinhas em ensino remoto

() motivou bastante

() motivou um pouco

() não motivou

() desmotivou

Explique sua a resposta.

7. A atividade de tradução te ajudou a entender as tirinhas?

() sim () não

Caso afirmativo, mencione aqui como a tradução te ajudou.

8. De forma geral, que avaliação você faz das atividades das quais você participou? ()
Excelente. () Ótima. () Boa. () Regular. () Ruim. () Outra. Qual?

Justifique sua resposta:

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

Caro aluno, por gentileza, observe as palavras na primeira coluna da tabela abaixo, marque um (x) conforme sua familiaridade com as palavras ou escreva o que se pede.

PALAVRAS OU EXPRESSÕES	A -EU NUNCA VI ESSAS PALAVRAS ANTES.	B - EU JÁ VI ESSAS PALAVRAS, MAS NÃO SEI OS SEUS SIGNIFICADOS.	C - EU JÁ VI ESSAS PALAVRAS ANTES, MAS ESTOU EM DÚVIDA COM RELAÇÃO AOS SEUS SIGNIFICADOS. EU ACHO QUE SÃO:	D - EU CONHEÇO ESSAS PALAVRAS. EU SEI OS SEUS SIGNIFICADOS. OS SIGNIFICADOS SÃO:	E - EU CONHEÇO ESSAS PALAVRAS E POSSO USÁ-LAS EM UMA FRASE. EX:
Hot					
Chilly					
Airless					
Pleasant					
Splash					
Sip					
Gargle					
Gulp					
Frosty					
Nasty					
Scalding					
Warm					
Enjoy					
Intelligent					
Strong					
Dirty					
Hungry					
Smart					
Kind					
Brave					
Handsome					
Beautiful					
Fast					
Evil					
Cruel					
Violent					
Dangerous					
Scary					
Weird					

Life					
Short					
Enough					
The network is down					
Alone					
Thoughts					

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado por Paulo Igo Lima Vale, como participante da pesquisa intitulada “A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA DE TEXTOS MULTIMODAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO QUALITATIVO DO USO DE TIRINHAS EM SALA DE AULA ONLINE”. O menor não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Caro(a) senhor(a)

Gostaria de convidar o menor sob sua responsabilidade a participar do meu estudo que busca investigar tarefas de aquisição de vocabulário em tirinhas de Língua Inglesa. Esse estudo busca compreender a utilização de atividades de tradução como ferramenta de ensino para aprender novas palavras em língua estrangeira a partir do gênero história em quadrinhos em aulas on-line. Peço por gentileza que você leia este termo de consentimento e tire todas as dúvidas que possam surgir antes de concordar que o menor participe desse estudo.

Objetivo do estudo

O objetivo geral deste estudo é examinar o uso de atividades de tradução como instrumento de ensino para a aquisição de novas palavras em língua estrangeira a partir do gênero história em quadrinhos através de aulas on-line.

Procedimentos

Se você concordar que o menor participe deste estudo, o mesmo será solicitado primeiramente a responder um questionário sobre sua opinião acerca do tema da pesquisa, de forma remota por meio do aplicativo *Google Forms*, e orientados pelo aplicativo *Google Meet*, contendo 19 questões e outro questionário com as palavras que o aluno já conhece, para investigar seu perfil de informações pessoais e as palavras que o estudante já sabe. Essa parte demorará em torno de 30 minutos.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do responsável

Após essa etapa da pesquisa, será solicitado ao menor que realize as tarefas de tradução com tirinhas, por meio do aplicativo *Google Forms*, a serem orientadas pelo pesquisador de forma remota pelo aplicativo *Google Meet*. Essa tarefa será realizada de forma remota e terá duração de 1 hora.

No terceiro momento, será aplicado um questionário de 8 questões, por meio do aplicativo *Google Forms* e orientados pelo pesquisador por meio do aplicativo *Google Meet*, para investigar as percepções dos alunos acerca da experiência de trabalhar com atividades de tradução por meio do gênero tirinha e outro questionário para saber quais foram as palavras aprendidas. Esse momento durará em torno de 30 minutos.

A participação do menor nas tarefas desse estudo será voluntária e contribuirá para a pesquisa sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Durante a pesquisa, ele terá a oportunidade de aprender novas palavras através das atividades.

Ao final das tarefas, também terá mais informações sobre o estudo em questão e poderá verificar os resultados dos testes da atividade. Com isso, o aluno também ganhará conhecimento sobre o seu próprio processo de aquisição de vocabulário.

Riscos

Toda investigação com a participação de seres humanos, ainda que seja realizada em documentos, é passível de riscos. No caso específico desse estudo, trata-se de um risco mínimo, que poderá vir a ser o desconforto com a metodologia proposta ou o aluno pode sentir-se desagradável por não conseguir entender e cumprir as tarefas por falta de conhecimento do conteúdo. Contudo, buscaremos dispor das melhores condições que o ambiente virtual possa oferecer de forma satisfatória para a execução da tarefa, com relação à assistência e explicação de dúvidas, de forma remota por meio do aplicativo *Google Meet*.

Direitos dos participantes

Você é livre para decidir se deseja consentir na participação do menor sob a sua responsabilidade nesse estudo. Como a participação é voluntária, você pode desistir a qualquer momento sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá recusar a participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa e também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Você receberá uma via assinada e rubricada deste termo.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do responsável

Observação sobre assinatura

Em virtude da pandemia causada pelo COVID – 19, e das medidas de distanciamento social, este documento deve ser enviado de forma remota. O pesquisador enviará a você uma via já assinada por ele e com data (em formato PDF). Você deve imprimir este documento, já preenchido pelo pesquisador, preencher com suas devidas informações necessárias e enviar, por e-mail, ao pesquisador (em formato PDF). O e-mail para envio deste documento é igo2020atividades@gmail.com.

Compensação financeira

Não existirão despesas pessoais ou compensações financeiras relacionadas à participação no estudo. Qualquer despesa adicional será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Utilização dos dados:

Os dados coletados nesse estudo serão acessados apenas pelos responsáveis pela pesquisa e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Mesmo após os resultados se tornarem públicos, a identidade do menor será totalmente preservada. Não haverá nenhuma informação que leve a sua identificação. A qualquer momento você poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelo telefone/endereço do pesquisador.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Paulo Igo Lima Vale

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Avenida de Universidade, 2853 – Benfica – Fortaleza – CE, CEP 60020-181 (Centro de Humanidades I da Universidade Federal do Ceará)

Telefones para contato: (85) 986341953

Rubrica do pesquisador

Rubrica do responsável

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a participação do menor na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está concordando com a participação do menor _____ na pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada e rubricada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
Nome do Responsável legal/testemunha (se aplicável)	Data	Assinatura
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura

Rubrica do pesquisador

Rubrica do responsável

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (NO CASO DO MENOR)

Você está sendo convidado por Paulo Igo Lima Vale, como participante da pesquisa intitulada “A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA DE TEXTOS MULTIMODAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO QUALITATIVO DO USO DE TIRINHAS EM SALA DE AULA ONLINE”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Gostaria de te convidar a participar do meu estudo que busca investigar tarefas de aquisição de vocabulário em tirinhas de Língua Inglesa. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é buscar compreender a utilização de atividades de tradução como ferramenta de ensino para aprender novas palavras em língua estrangeira a partir do gênero história em quadrinhos em aulas on-line. Peço por gentileza que você leia este termo de assentimento e tire todas as dúvidas que possam surgir antes de concordar em participar desse estudo. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento.

Objetivo do estudo

O objetivo geral deste estudo é examinar o uso de atividades de tradução como instrumento de ensino para a aquisição de novas palavras em língua estrangeira a partir do gênero história em quadrinhos através de aulas on-line.

Procedimentos

Se você concordar em participar deste estudo, você será solicitado primeiramente a responder um questionário sobre sua opinião acerca do tema da pesquisa, de forma remota por meio do aplicativo *Google Forms*, e será orientado pelo aplicativo *Google Meet*, contendo 19 questões e outro questionário com as palavras que você já conhece, para investigar seu perfil de informações pessoais e as palavras que você já sabe. Essa parte demorará em torno de 30 minutos.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

Após essa etapa da pesquisa, você será solicitado a realizar as tarefas de tradução com tirinhas, por meio do aplicativo *Google Forms*, a serem orientadas pelo pesquisador de forma remota pelo aplicativo *Google Meet*. Essa tarefa será realizada de forma remota e terá duração de 1 hora.

No terceiro momento, será aplicado um questionário de 8 questões, por meio do aplicativo *Google Forms* e orientado pelo pesquisador por meio do aplicativo *Google Meet*, para investigar as suas percepções acerca da experiência de trabalhar com atividades de tradução por meio do gênero tirinha e outro questionário para saber quais foram as palavras aprendidas. Esse momento durará em torno de 30 minutos.

A sua participação nas tarefas desse estudo será voluntária e contribuirá para a pesquisa sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Durante a pesquisa, você terá a oportunidade de aprender novas palavras através das atividades. Ao final das tarefas, também terá mais informações sobre o estudo em questão e poderá verificar os resultados dos testes da atividade. Com isso, você também ganhará conhecimento sobre o seu próprio processo de aquisição de vocabulário.

Riscos

Toda investigação com a participação de seres humanos, ainda que seja realizada em documentos, é passível de riscos. No caso específico desse estudo, trata-se de um risco mínimo, que poderá vir a ser o desconforto com a metodologia proposta ou você pode sentir-se desagradável por não conseguir entender e cumprir as tarefas por falta de conhecimento do conteúdo. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Além disso, buscaremos dispor das melhores condições que o ambiente virtual possa oferecer de forma satisfatória para a execução da tarefa, com relação à assistência e explicação de dúvidas, de forma remota por meio do aplicativo *Google Meet*.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

Direitos dos participantes

Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Você receberá uma via assinada e rubricada desse termo.

Observação sobre assinatura

Em virtude da pandemia causada pelo COVID – 19, e das medidas de distanciamento social, este documento deve ser enviado de forma remota. O pesquisador enviará a você uma via já assinada por ele e com data (em formato PDF). Você deve imprimir este documento, já preenchido pelo pesquisador, preencher com suas devidas informações necessárias e enviar, por e-mail, ao pesquisador (em formato PDF). O e-mail para envio deste documento é igo2020atividades@gmail.com.

Compensação financeira

Não existirão despesas pessoais ou compensações financeiras relacionadas à participação no estudo. Qualquer despesa adicional será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Utilização dos dados:

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os dados coletados nesse estudo serão acessados apenas pelos responsáveis pela pesquisa e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Mesmo após os resultados se tornarem públicos, a sua identidade será totalmente preservada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Não haverá nenhuma informação que leve a sua identificação. A qualquer momento você poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelo telefone/ endereço do pesquisador.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 20 ____.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Nome do pesquisador principal

Assinatura

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Paulo Igo Lima Vale

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Avenida de Universidade, 2853 – Benfica – Fortaleza – CE, CEP 60020-181
(Centro de Humanidades I da Universidade Federal do Ceará)

Telefones para contato: (85) 986341953

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA DE TEXTOS MULTIMODAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO QUALITATIVO DO USO DE TIRINHAS EM SALA DE AULA ONLINE

Pesquisador: PAULO IGO LIMA VALE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 41740020.0.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.576.415

Apresentação do Projeto:

Baseado no princípio de que a tradução é útil no desenvolvimento da comunicação, esta pesquisa objetiva investigar a utilização da tradução pedagógica como ferramenta de ensino para a aquisição de novos vocabulários em língua estrangeira a partir do gênero história em quadrinho em aulas online. Para isso, nos baseamos nos estudos sobre tradução pedagógica (CORREA, 2014; LAVALT, 1985; TESSARO, 2012; SANDES E PEREIRA, 2017; SANTOS, 2014) e outros. Propomos, ainda, uma discussão acerca das características do gênero história em quadrinho (RAMA VERGUEIRO, 2014; RAMOS, 2017) estabelecendo um diálogo com estudos sobre textos multimodais (KRESS, VAN LEEWEN, 2006; VIEIRA, SILVESTRE, 2015; CARVALHO, 2016) e suas consequências no contexto escolar (KLEIMAN, 1995; BAZERMAN, 2006). Tratamos um pouco também do ensino remoto e todos os desafios que essa abordagem tem trazido durante o período de pandemia da COVID-19 (ANTUNES NETO, 2020; ARRUDA, 2020; JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020; MAIA; MATTAR, 2008; TORI, 2010). A metodologia adotada consiste de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo na qual apresentamos uma proposta de sequência didática (SD) online que tem como foco atividades tradutórias do gênero história em quadrinhos no contexto sala de aula online. As atividades serão desenvolvidas com alunos do nono ano do ensino fundamental em uma escola pública de Fortaleza. O nosso corpora será constituído também por questionários e SDs a serem desenvolvidos no início e na conclusão da pesquisa, além da observação das

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 4.576.415

atividades aplicadas. Nossa hipótese é que as atividades tradutórias a partir do gênero multimodal história em quadrinhos podem ser relevantes para o desenvolvimento do léxico dos alunos e ainda se configurar como um elemento motivador para o engajamento dos mesmos no aprendizado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo da pesquisa é examinar o uso da tradução pedagógica como instrumento de ensino para a aquisição de novos itens lexicais em língua estrangeira a partir do gênero história em quadrinhos através de aulas online.

Objetivo Secundário:

Verificar a possibilidade de usar a tradução de uma composição multimodal para promover a aquisição de vocabulário em LE, apresentar um modelo de SD com uma composição multimodal do gênero história em quadrinho e expor e discutir as percepções dos estudantes sobre a possível aquisição ou perda no uso da tradução intersemiótica como ferramenta online de ensino de vocabulário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com o pesquisador, trata-se de um risco mínimo, que poderá vir a ser o desconforto com a metodologia proposta ou você pode sentir-se desagradável por não conseguir entender e cumprir as tarefas por falta de conhecimento do conteúdo. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Além disso, buscaremos dispor das melhores condições que o ambiente virtual possa oferecer de forma satisfatória para a execução da tarefa, com relação a assistência e explicação de dúvidas, de forma remota por meio do aplicativo Google Meet.

Benefícios: Esperamos, com esta pesquisa, que haja contribuição para os estudos da tradução em aplicação ao ensino de línguas, com a intenção de reforçar os benefícios da tradução enquanto ferramenta para o ensino e aprendizagem de idiomas. Esperamos também ajudar com os estudos que tratam do uso de composições multimodais em contexto escolar, levando em consideração a grande quantidade dessas composições nas interações atuais, e favorecer o desenvolvimento da habilidade de leitura multimodal crítica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa que visa investigar o uso da tradução pedagógica de textos multimodais como ferramenta para a aquisição de vocabulário em aulas online de Inglês como língua estrangeira na

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
 Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3366-8344 E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 4.576.415

escola pública.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/16.

Recomendações:

Ao final da pesquisa, enviar o relatório final ao comitê de ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1664106.pdf	04/03/2021 14:58:53		Acelto
Outros	cartarespostaparecer4565485.pdf	04/03/2021 14:47:49	PAULO IGO LIMA VALE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpauloigo3CEP.pdf	04/03/2021 14:45:05	PAULO IGO LIMA VALE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	plivaleTALE3CEP.pdf	04/03/2021 14:44:43	PAULO IGO LIMA VALE	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoPauloigoLimaValePOETUFC3CEP.pdf	04/03/2021 14:44:11	PAULO IGO LIMA VALE	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autoinstplivalepoetufc.pdf	23/01/2021 00:50:24	PAULO IGO LIMA VALE	Acelto
Cronograma	cronogramaplivalepoetufc.pdf	23/01/2021 00:48:43	PAULO IGO LIMA VALE	Acelto
Outros	Lattespliv.pdf	20/11/2020 20:30:55	PAULO IGO LIMA VALE	Acelto
Orçamento	declaracaooorcamentoplivalepoetufc.pdf	20/11/2020 20:28:00	PAULO IGO LIMA VALE	Acelto
Declaração de concordância	declaracaooconcordplivalepoetufc.pdf	20/11/2020 20:24:54	PAULO IGO LIMA VALE	Acelto
Solicitação	cartadesolicitacaoplivalepoetufc.pdf	20/11/2020	PAULO IGO LIMA	Acelto

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: cormepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.576.415

Assinada pelo Pesquisador Responsável	cartadesolicitacaoooplivalepoetufc.pdf	20:22:50	VALE	Aceito
Folha de Rosto	FoihaderostoplatbrasilPauloigoLimaVale POETUFC.pdf	17/11/2020 22:08:20	PAULO IGO LIMA VALE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 06 de Março de 2021

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 E-mail: conep@ufc.br